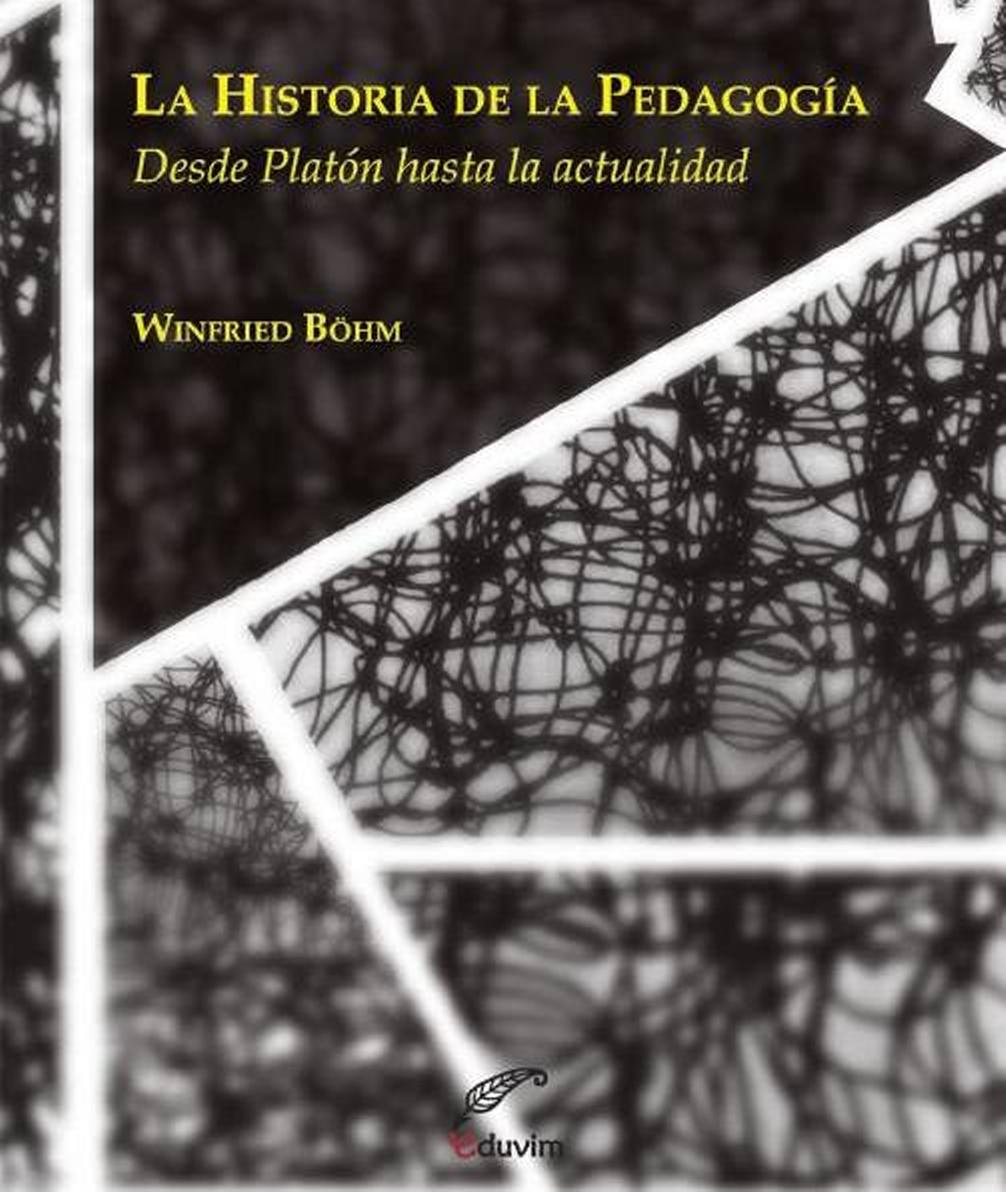
La Historia de la Pedagogía

Desde Platón hasta la actualidad

Winfried Böhm



eduvim

La Historia de la Pedagogía

Desde Platón hasta la actualidad

Winfred Böhm

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

AUTORIDADES

Rector	Abog. Martín Rodrigo Gill
Vicerrectora	Cra. María Cecilia Ana Conci
Director Editorial	Mgter. Carlos Gazzera

Eduvim
Editorial Universitaria Villa María

Editores	Carlos Gazzera
	Ingrid Salinas Rovasio
	Damián Truccone
	Emanuel Molina
Editores Gráficos	Lautaro Aguirre
	Silvina Gribaudo
Secretaria Editoriales y Librería	Renata Chiavenato
Promoción y Difusión	Rodrigo Duarte
	Irina Morán
	Guadalupe Aizpeolea
Pre-edición	Paula Fernández
Distribución	Lucia Pruneda Paz
Aux. técnico y depósito	Mateo Green

Eduvim

Villa María - Carlos Pellegrini 211 P. A. - (5900) Villa María - Tel. (54) (353) 453-9145

Córdoba - Viamonte 1005 - (5004) Córdoba Capital - Tel. (54) (351) 486-0384

http://www.eduvim.com.ar

http://www.eduvim.blogspot.com/

e-mail eduvim@unvm.edu.ar

Böhm, Winfried

La historia de la pedagogía: desde Platón hasta la actualidad. - 1a ed. - Villa María: Eduvim, 2010.

142 p. ; 22x15 cm. - (Kalein; 4)

ISBN 978-987-1727-38-4

1. Pedagogía. 2. Filosofía de la Educación. I. Título

CDD 370.1

Fecha de catalogación: 20/10/2010

Editor	© Damian Truccone
Diseño de Tapa	© Lautaro Aguirre
Diseño de Maqueta	© Lautaro Aguirre
Correctora	Margarita Schweizer
Traducción	Junior Medeiros

Queda hecho el Depósito que establece la Ley 11.723

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo y expreso del Editor.

A mi venerado profesor Giuseppe Flores d´Arcais

(1908-2004)

Índice

Prólogo	11
Introducción	13
Judaísmo y Cristianismo	41
Renacimiento y Reforma	55
Educación e Iluminismo	67
La idea Pedagógica en Rousseau	79
La Pedagogía después de Rousseau	87
Intersección entre Naturaleza, Sociedad y Persona	121
Bibliografía	139

Prólogo

Cuando un autor ha recorrido los caminos de la Pedagogía como reflexión y los de la práctica como concreta acción educativa; cuando ha ido desgranando y plasmando en el tiempo numerosos libros, artículos y ponencias que dan cuenta de la maduración de su pensamiento; cuando despliega una mirada abarcadora y una macrovisión del largo camino pedagógico-educativo recorrido en occidente desde hace 2500 años, es cuando ese autor está en condiciones de ofrecernos una Historia de la Pedagogía, caracterizada por la calidad y utilidad de un contenido estrictamente pedagógico pero dialogante con la Historia del pensamiento y con la misma Historia configurada con concretos hechos.

El diálogo crítico como entidad constitutiva de la persona es aplicado para desarrollar el entendimiento y para alcanzar y distinguir el mundo de las ideas pedagógicas y su influencia en la educación, impidiendo –con su práctica-, la memorización o la repetición acrítica de lo que otros dicen. Debe generar aportes a partir se cuestionamientos que reclaman nuestras propias y reflexionadas respuestas.

Desde esa dimensión, el autor nos indica que se puede dialogar e interpretar el mensaje tanto de autores clásicos como coetáneos ,mostrándonos que la esencia de la pedagogía no está en los muchos y diferentes nombres con que se la entienda, sino en una fundante Antropología pedagógica que exponga los modos de ser, pensar y reflexionar del ser humano y su impacto en la concreción educativa.La Este texto es fruto de una búsqueda y de la práctica de un diálogo libre, responsable y dialéctico del autor con la Pedagogía.

Cabría aquí preguntarnos ¿dónde se sitúa este autor para establecer un diálogo relacionante del ayer con el hoy?, ¿cuál es el hilo conductor que propicia este acercamiento dialéctico?

La respuesta está en el amplio y fundado conocimiento del autor y su capacidad para leer a otros autores conversando con ellos sin intermediación y en su idioma original .

Un gran autor latinoamericano dijo alguna vez que no es necesario leer muchos libros; sólo leer los necesarios y fundantes.

Este es el caso.

Dra. Margarita Schweizer

Introducción

Una historia de Pedagogía que pretenda dar en un espacio bastante restricto, de una forma más fácilmente legible una visión general, lógica, y práctica, de los 2.500 años de entendimiento que el Occidente tiene de la educación exige una concepción reflejada en una delimitación temática bien fundamentada.

El término concepción ya remite a los principios fundamentales de la teoría de la historia, de acuerdo a los hechos históricos sólo pueden ser verificados y compilados cuando se dispone de un conocimiento conceptual, lo que, en términos de historia de la Pedagogía, consideramos esencial y, por lo tanto, digno de ser relatado; y lo que consideramos secundario y, por lo tanto, insignificante depende del concepto de pedagogía, que sirve de base a nuestros esfuerzos historiográficos. Edward Hallett Carr comparó los conceptos del historiador a una red de pesca: así como la red del pescador decide qué tipos de peces serán traídos para tierra firme, la red conceptual del investigador en Historia determina la naturaleza de los datos y hechos que serán capturados.

La historia de la Pedagogía que aquí se presenta no se conduce por los desgastados caminos de la historia social o de las instituciones, ella también no debe ser entendida como historia de hecho de la Educación, tampoco pretende proporcionar una historia pedagógica de personas y héroes. Tampoco se trata de una historia pedagógica de ideas y principios, en el sentido convencional; y, a pesar de la forzosa condensación de material, ella tampoco restringirá sus horizontes a la historia de las ciencias. La presente historia de la Pedagogía se destaca tanto por los abordajes tradicionales como por los abordajes modernos, para dar continuidad, en un sentido metodológico más amplio, History of Ideas (La Historia de las Ideas), que surgió en los paí-

ses de lenguas anglosajonas, siendo substanciada por autores como Arthur O. Lovejoy, George Boas e Isaiah Berlín es llevada adelante por Quentin Skinner y otros, y por tratar de tornar ese abordaje un suelo fértil para la historiografía de la Pedagogía. Consecuentemente, no es su objetivo compilar un catálogo comprensivo de toda la riqueza de ideas pedagógicas (en plural), pero si reconstruir y rastrear el surgimiento, la organización y, metafóricamente hablando, el enriquecimiento "acumulativo" de la idea de la Pedagogía (en singular).

El objetivo de éste libro no es contribuir con aquella historiografía pedagógica que, en su insistencia carezca de un trabajo histórico detallado, tiende a perder de vista la Pedagogía como un todo y que es entendida menos cómo subdisciplina de la Pedagogía que como subdivisión de la historiografía general. Al contrario, la intención del autor es traer a la mente esa dimensión histórica de todo pensar, decidir y actuar pedagógico, sin los cuales la ciencia pedagógica y cualquier educación práctica forzosamente se tornan más pobres.

Una prevalente ignorancia con respecto de la historia de la Pedagogía puede llevar a una situación embarazosa, en la que sería imposible distinguir en qué punto del conocimiento están los progresos reales o si se trata apenas de repeticiones. Esa situación se torna especialmente embarazosa cuando una ciencia de la educación, que había perdido su historia, está por debajo del nivel de raciocinio y la argumentación de que ya fue alcanzada, luchando desesperadamente por formulaciones y soluciones de problemas que están a disposición en el depósito de conocimientos histórico, esperando ser visitados. Sin historia, cada generación comienza de cero y encuentra que tendrá que reinventar la ciencia de la educación o la educación en sí.

La situación es más grave aún cuando los educadores y docentes prácticos vedan la profundización histórica de su acción, y

ellos eventualmente se ven entregados a la probabilidad y a la limitación de sus propias vivencias, las cuales, frecuentemente, se restringen a las experiencias fatídicas y a acontecimientos soportados de manera pasiva y que, muchas veces, no incluyen experiencias activas – o se aferran, indefensos, a recetas didácticas y metodológicas.

Cuando nos referimos a la acción educacional como "praxis" y no usamos esa palabra solamente en su sentido coloquial, pre filosófico, queremos decir que ésa *acción* no coincide ni con la teoría (del *griego Theorein = observar*) ni con poese (del *griego poiein = crear, fabricar*); por lo tanto no representa una exposición de aquel que necesariamente es como es, tampoco es un crear o producir manual y técnico. En todo caso, por "praxis" entendemos algo que está relacionado a la libertad humana y que se desarrolla según convenciones, explicaciones o principios, es decir, que siempre *es guiado por ideas.* Dicho de manera bien simple: quien educa debe, antes, reflexionar; él o ella deben tener una *idea de pedagogía,* que pueda servir de directriz y norte para su acción. Si no quisiéremos que esa idea sea solamente un flash espontáneo o un capricho individual, entonces no hay cosa mejor para orientarla que el inagotable tesoro de pensamientos y proyectos almacenados en la historia de la Pedagogía.

Por eso, la presente historia de la Pedagogía no fue escrita desde una perspectiva desconectada de la praxis educacional desde un observador distante; ella es mucho más una colaboración direccionada al *diálogo entre la teoría pedagógica y la praxis educacional.* Ése diálogo sucumbe cuando es sustituido por la meta diálogo de los pedagogos, y la praxis educacional es transformada en trabajo técnico. El diálogo vivo entre teoría y praxis es esencial, sino quisiéramos que la acción educacional simplemente *reaccione* a las expectativas sociales externas, pero que se fundamente con autonomía y reaccione con madurez. En ése

contexto, Klaus Mollenhauer hace la distinción entre el papel externo (Fremdrolle) social de los profesores y educadores y su papel (Selbstrolle) pedagógico. Mientras uno es decidido por los otros, es el profesor y educador quien decide su Selbstrolle; es claro que eso no se da aleatoriamente, de la nada, pero "por medio de un raciocinio pedagógico y con base en experiencias históricas a él relacionadas", es decir, a partir de una idea de educación fundamentada en la teoría y en la historia *(Klaus Mollenhauer: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, en: Die Deutsche Schule, 54, 1962, p. 463 ss.).*

La siguiente versión de la idea de la Pedagogía puede servir de hipótesis de trabajo para nortear esa historia de la Pedagogía: El hombre – como un ser histórico y dotado de razón, libertad y lenguaje – se muestra a la luz de las imágenes que tiene y delinea de sí mismo, por ejemplo, desarrollando su papel social, como ser natural o como persona autónoma. Cada una de ésas interpretaciones de sí contienen un aspecto pedagógico e incluye una "doctrina de la educación".

Por lo tanto, en su historia, la idea de la Pedagogía es aplicada cuando la noción de auto producción histórica del Hombre, no proporciona la razón para la determinación del Hombre, pero se cambia, ella misma, a la propia determinación del Hombre: el Hombre es aquel ser que no recibe su determinación de afuera hacia adentro, pero que se da y tiene que darse ésa determinación para, de ésta manera, tornarse el auténtico autor de su propia historia de vida y de sentido. La función de éste libro es presentar el progreso histórico y las diferentes maneras de ésa idea. Él se basa en la convicción *sólida* de que la reflexión sobre la dimensión histórica del pensamiento pedagógico y de la praxis educacional es necesaria tanto para ampliar el horizonte intelectual como para orientar el trabajo práctico de educación y enseñanza, a los cuales sirve (literalmente) de manera *signifi-*

cativa. "Un enano que sube en los hombros de un gigante puede ver más lejos que el propio gigante". (Didacus Stella).

El nacimiento de la Pedagogía a Partir del Espíritu de la Grecia Antigua

El origen de la educación se mezcla con el principio de la historia. La educación, en el sentido de la transmisión oral de reglas para la organización de la vida y de ciertos modelos culturales, pasada de una generación a otra, probablemente es tan antigua como la propia humanidad.

Como toda mera transmisión de experiencia, ésa educación arcaica y primitiva va por caminos extremamente conservadores y rígidos. Esencialmente, ella se restringe a la "enseñanza" de contenidos muy bien delimitados a los adolescentes, sin dar a ellos la oportunidad de formular una crítica propia y sin preocuparse, como quien diría buscar, su concordancia. Desde el inicio, el ejemplo tiene gran importancia. Los ejemplos también sirven para sedimentar el "carácter de clase" de la educación, en el sentido de que otorga ciertos modelos para los dominantes (los gobernantes) y otros, para los dominados (los serviciales), aquellos, para los áristoi (los mejores), y éstos, para los *demos* (el pueblo).

Aquí vemos la novedad que Grecia Antigua trajo, en los dos sentidos del término en principio (del latín *principium* = inicio temporal y motivo de permanencia constante). Para el pensamiento pedagógico: ella superó la noción de educación con la mera imitación de los más viejos y adaptación activa en el contexto social, estableciendo así, por primera vez, la base para una conciencia pedagógica.

La antigua palabra primaria *griega areté* (latín *virtus* = aptitud masculina) expresa bien ése "progreso".

Inicialmente, ésa palabra, de tan difícil traducción, servía solamente para designar la "excelencia" o la "supremacía" de un objeto, que hace justicia a su finalidad, o de una persona, que realiza su propósito. El término *areté* se transformó en concepto pedagógicamente relevante, cuando se trataba de referirse al "ejemplo" de una vida o de una figura. En sus epístolas morales, dirigidas a Lucílio Sêneca utilizó la siguiente formulación sugestiva: "La areté de todo ser significa, la perfección de su esencia". (*Epistolae morales 76,9*).

El impulso pedagógico de la Antigüedad, impregnado de historia, consiste en dar un re significado a *areté, sea* cual sea, o de una calidad innata, reservada a una pequeña camada de la nobleza, a una *conquista que deberá* ser lograda por el propio H*ombre.* Más allá de que el pensamiento griego esté conciente de la idea pedagógica de la auto determinación y de la auto producción del Hombre, él aún no cree que individuos sean capaces de la concretización creativa y existencial de ésa idea. Al principio, la lectura pedagógica de areté también permanece íntimamente atada a la noción de un orden de mundo y de vida predeterminada, de cuyos padrones y fuerzas formadoras la educación extrae su base y seguridad. A partir de los dos conceptos de orden, *polis y cosmos*, y del concepto y de la realidad de vida de la ciudad estado griega (polis), se desarrolló una tensa multiplicidad de modelos pedagógicos de pensamiento y acción, que se tornaron ejemplares y precursores para toda la historia occidental de formación y cultura. De manera más o menos directa, casi todas las pedagogías post antiguas retomaron uno o más de éstos modelos – hasta donde aparentemente presentan un abordaje enteramente nuevo del pensamiento pedagógico y donde, muchas veces, lo anunciaban expresamente. Por lo tanto, el decurrente nacimiento de la idea de la pedagogía occidental, a groso modo, fecha de la historia "era Axial", entre 800 y 300 A.C., en la cual Karl Jaspers veía la más profunda ruptura de toda la historia de la humanidad.

Adentro de una visión de mundo cósmico, ocurre con los sofistas y con Sócrates, lo que Bruno Snell describió magistralmente como "El Descubrimiento del Espíritu" (1947) que Wilhelm Nestlé representó pictóricamente como el pasaje "Del Mito a los Logos" (1940) y lo que, en su libro *Del origen y Objetivo de la Historia* (1949), Karl Jaspers caracterizó, de una perspectiva particularmente existencial filosófica y idiosincrática, como experiencia antropológica de la "era Axial": el regreso del Hombre de la calma, de la certidumbre y de la naturalidad de una visión de mundo mítica y el ingreso en la inquietud, en la cuestión y en la incertidumbre de una experiencia humana autosuficiente. El espíritu humano toma conciencia y refleja sobre sí mismo y asume una postura distanciada y critica en relación a las tradiciones que, hasta entonces, asumía sin cuestionamientos e introyectaba obedientemente. El Hombre ya no busca la causa última de una convicción en la autoridad de su uso, pero en la razón humana, es decir, en la capacidad de evaluar, con su propio discernimiento, lo que es correcto y verdadero, justo y bueno.

LA EDUCACIÓN COMO ARTIFICIO DE LOS SOFISTAS

Siguiendo los así llamados presocráticos, que incluyen los filósofos que vinieron antes de Sócrates y cuyas enseñanzas nos fueron legadas en forma de fragmentos, los sofistas están en el inicio de la Pedagogía occidental. Al revés de aquellos, el cuestionamiento de éstos se concentra en el hombre, en sus producciones culturales, especialmente lengua, religión, artesanía y artes, en los fundamentos del orden pública y política, en las normas de la acción humana y sus orígenes y, por fin, en la capacidad cognitiva del ser humano y en sus capacidad de organizar y reglamentar racionalmente la convivencia en sociedad. Por eso, el modo de pensar de los sofistas fue descripto, con cierta razón, como el primer "punto crítico antropológico" del

filosofar occidental y como el primer "Iluminismo". Los sofistas (maestros de la sabiduría), entienden su oficio como *techné* (artístico), que tanto puede ser aprendido como enseñado. Con la ayuda de éste, pretenden enseñar a sus alumnos un conocimiento de utilidad social y política, y transmitir a ellos habilidades que garanticen éxito y realización en la vida y que les confiera una competencia pragmática para la vida y una calidad de liderazgo político *(areté politiké).* Por lo tanto, consideraban un método apropiado a *Techné rhetoriké,* es decir, el arte del discurso que convence y que gana aprobación.

Sí simplemente, de manera significativa, las innumerables concepciones sofísticas, lograrnos distinguir, como mínimo, tres enseñanzas pedagógicas de los sofistas: Protágoras de Abdera (aproximadamente 480-415 a.C.) enseñaba el análisis y el abordaje de todos los problemas por varios ángulos distintos, a identificar los argumentos en favor y en contra de cada postura teórica posible y el adquirir y desarrollar, con los otros, el arte de la discusión y de la argumentación. Del siciliano Górgias, de Leontino (aproximadamente 483-374 a.C.), viene una educación formal o retórica, que se quiere imponer por el discurso y mostrar "que, cuando la persuasión está presente en el discurso, ella impresiona el alma como quiere" (Elogio de Elena, sección 13). Hípias de Elis (alrededor de 400 a.C.) produjo una teoría de educación enciclopédica, que desea transmitir no solamente la habilidad en artes útiles, como también ofrecer los conocimientos necesarios para la vida pública y en sociedad, preparando así, el concepto de *cultura general.* Ésa cultura general no recibe de los sofistas una base teórica, pero prueba su eficiencia en la ejecución concreta de la *paideia* como razón aclaradora y libertadora. De una manera general, en su continuidad hasta Nietzsche, y más allá, la Pedagogía sofista se caracteriza por el hecho de transformar el discurso humano en objeto, con lo cual se puede y debe alcanzar algo. Los sofistas distinguen entre el interés por la verdad y el interés por el efecto; con eso, caen en la tentación

de omitir el primero en favor del segundo; así, casi que inevitablemente, un relativismo epistemológico es acompañado de un utilitarismo ético. Uno expone la cognición humana al peligro de la popularidad (verdadero es lo que es comprobado); el otro sujeta el Bien moral a la máxima de la ganancia y prejuicio (bien es lo que tiene utilidad). Los dos teoremas sofísticos – el relativismo epistemológico y el utilitarismo ético- tienen aspectos positivos y negativos; por lo tanto su discusión y la evaluación de sus consecuencias siempre fueron controversiales.

Por un lado, los sofistas rompen la absolutización, la mitificación de la propia cultura al cuestionar el origen y la legitimidad de hábitos, tradiciones y derechos. Por otro lado, evocan el riesgo de que los criterios objetivados de verdad pudieran perderse y que todas las medidas de valor súper individualistas podrían fragmentarse; porque, está probado que los hábitos, tradiciones y derechos y otras órdenes no son brindados por la naturaleza, pero si generados por estimulación humana, y, por lo tanto, dependen de aquellos que estipulan, entonces, de hecho, ellos se tornarían "relativos" y mutables. De eso puede surgir tanto un relativismo absoluto (Todo es igualmente válido y, por lo tanto, indiferente) como un profundo escepticismo (Nada puede realmente ser conocido o sabido). Desde punto de vista pedagógico, surge la cuestión (que resurge mucho más tarde como cuestión "post moderna") en cuanto a si un abordaje pedagógico aún se justifica, y como distinguir entre lo que debe ser obligatoriamente aprendido y aquello que es opcional, y como explicar la validez súper individual de medidas y exigencias morales frente de la arbitrariedad individual. Desde el punto de vista didáctico metodológico, esas cuestiones se sobreponen a otras: como consolidar posturas, puntos de vista y juicios individuales divergentes y, en la medida posible de lo posible, llegar a un consenso.

Considerando el concepto absoluto de verdad, en la crítica socrático platónica los sofistas exageraron el relativismo y acusaron de que, para ellos, el areté del Hombre y, con eso, el objetivo y la tarea de la educación no consistiría en la búsqueda objetiva por la verdad ni en la búsqueda por la perfección moral, pero sí en la imposición de la opinión individual de cada uno y en el intento de tener razón de cualquier manera y alcanzar el éxito a cualquier precio. Aún según ésa misma acusación, los sofistas solamente creyeron en una única verdad: de que la verdad no existe. En términos pedagógicos, para ellos, tendría valor lo que trae éxito y compensa en la vida. Ellos harían mal uso de la retórica – por ellos desnaturalizada en arte abstracta, formalizada -, no solamente para educar, pero también para ofuscar y convencer a las personas a su regreso. El mínimo denominador común de ésa crítica culmina en la afirmación de que las enseñanzas de los sofistas serían esencialmente una transmisión monológica de "respuestas" dogmáticas, y no un "preguntar" y la búsqueda de un dialógico realizado en conjunto.

EL HUMANISMO RETÓRICO DE ISÓCRATES

Isócrates (436-338 a.C.) observa y evalúa las teorías filosóficas pedagógicas de los sofistas desde un ángulo enteramente distinto. También había sido alumno del sofista Górgias, Isócrates reconoció claramente los riesgos inherentes a la sofística, además de eso, entendió y empleó la retórica no tanto como un artificio, pero si como una doctrina de la educación al servicio de la filosofía. En sus discursos falta el *pathos* pasional y los sentimientos revueltos, los cuales, en vez de eso, apelan – como ya se notó en la Antigüedad – a la reflexión de los oyentes; ellos no desean tanto motivar una determinada acción, pero despertar, alertar, advertir y aconsejar. Su discurso programático "en contra a los sofistas" comienza exclamando la siguiente frase amenazante: "Si todos los que se ocupan de la educación digieren la

verdad y no hicieran promesas además de las que pueden cumplir, ellos tendrían mejor reputación a los ojos del público lego".

La mirada de Isócrates se vuelve para la capacidad del ser humano de elegir su propio estilo de vida, constituir y crear sus propias tradiciones, tomar la vida en sus propias manos y, sobretodo, organizar la vida en sociedad de forma libre y racional. A partir de la concepción sofista de que para cada hecho pueden existir, esencialmente, distintas opiniones (*doxai*) como personas que piensan y juzgan, y de la premisa retórica de que para todo existen, por lo menos, dos teorías contradictorias, Isócrates no concluye un agnosticismo de principios, al contrario, enfatiza la necesidad de esforzarse – en un diálogo argumentativo con el otro – para destacar la opinión que aparenta ser más verdadera, por lo tanto, más probable y más convincente, y lo preferible frente a lo inferior o despreciable.

Así Isócrates se ve como un verdadero abogado de la sofística y de la retórica y asume la tarea pedagógica de anunciar y difundir una educación que use de manera consciente y responsable la lengua y una formación equilibrada y amplia para tornarse hombre y ciudadano de la *polis*. Él considera cultos a aquellos que logran administrar los desafíos diarios, que, en cualquier situación, encuentran la mejor solución, que revelan inconvenientes y ofensas causadas por otros, cultivan un relacionamiento amistoso con los otros y permanecen fieles a sus convicciones, aquellos que, en el éxito, no se tornan arrogantes y que se complacen más con lo que deben al propio esfuerzo que solamente al acaso (Panatenáico, 30-35). A esa "formación" Isócrates la llama como *philosophia* y él disputa con Platón el derecho de reivindicar el concepto de filosofía solamente para un conocimiento teórico de las ideas, que no nos ayuda lidiar con una situación de vida concreta, tampoco sirve para nuestra acción y habla, y cuya extensión plena solamente quedará clara para nosotros después de la muerte.

Esencialmente Isócrates duda que la práctica de la vida y convivencia humanas un día puedan ser estructuradas con la no evidencia científica de una corrección o incorrección digital, en los moldes de la matemática o de la geometría. Pero, si no existe una ciencia exacta para la práctica de la vida humana, todo nuestro éxito depende de aprender a debatir, en reflexión racional, aquello que en determinada situación, nos parece concreto, por lo tanto, lo más "probable". El debate en sí mismo es llamado como *raciocinio* con los otros, *diálogo.* El raciocinio y el habla distinguen al ser humano y lo capacitan a la excelencia de la deliberación racional, que resulta oír, reflexionar sobre algo y ponderar los propios argumentos y los de los interlocutores. Con ésa "pedagogía cultural", Isócrates estableció la base para la comprensión humanística del Hombre y de su educación, para lo cual, en el transcurso de su historia, la humanidad siempre retorna cuando se ve a la deriva de la sensación de incertidumbre y desamparo, que está irremediablemente asociada a la libertad humana y a la necesidad de hacer elecciones y tomar decisiones y de escribir su propia historia. La equiparación de raciocinio y habla y la regla didáctica: "Se esfuerza para hablar de cosas loables para que usted se acostumbre a pensar como usted habla" (A Nicocles, 38) influenciaron indirectamente la pedagogía de Cícero y Quintiliano y, directamente, a la del Humanismo del Renacimiento, para las cuales la verdadera sabiduría está, simultáneamente, en la sabiduría en el hablar y en la acción.

En la introducción a su obra "De invención Retórica (De inventione), Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) registró, de manera aforística, cómo Isócrates ve la relación necesaria entre filosofía y retórica, cultura y elocuencia: "La sabiduría sin elocuencia ha sido de poco provecho a los hombres, y la elocuencia sin sabiduría frecuentemente los perjudicó mucho. Solamente quien supo reunir ambos realmente sabrá servir a su propio bien y a los otros". La Formación del Orador" (Instituto oratoria), de Marco

Fabio Quintiliano (alrededor de 35-96 a.C.) probablemente la obra pedagógica más relevante producida por la cultura romana, desarrolla ampliamente la teoría de la coincidencia entre un ser humano bueno y un orador brillante, y ella culmina con la afirmación de que "culto" y "bueno" significan "elocuente" y viceversa.

LAS CUESTIONES PEDAGÓGICAS DE SÓCRATES

Así como Isócrates, Sócrates (aproximadamente 470-399 a.C.) también fue influenciado por los sofistas. En su pensamiento, que se opone expresamente a las amenazas sofísticas, vale aclarar mucho más el momento cético de la sofística y, especialmente, una moderación, que emanan no tanto en el conocimiento de los otros, pero si del autoconocimiento, según instrucciones que Sócrates había recibido del oráculo de Delfos: "¡Conócete a ti mismo!". Para Sócrates, lo más importante no es conocer mucho, y sí tener conocimiento de uno mismo. "Porque, si alguien tiene conocimiento de sí mismo, él tendrá que ser como aquel que él tiene" Platón: *Cármides*, 169-e), es decir, *moderado*. El autoconocimiento no es un acto de reflexión solitaria o aislada: él solamente se realiza en el diálogo con otras personas y en la continua alternancia ente preguntas y respuestas.

El diálogo socrático siempre surge a partir de una cuestión. El objetivo no es el de enseñar, tampoco se trata de un simple cambio de informaciones. Como diálogo, también es esencialmente una cuestión. Sócrates está conciente de su estado de ignorancia, y es exactamente ahí que reside su superioridad humana.

En relación al Bien y, al mismo tiempo, a la educación del Hombre, Sócrates planteó la cuestión de que aquí, todo parece indicar que, no existe un conocimiento final y de fundamentación última, que solamente podemos esforzarnos por obtener tal

conocimiento, y que, por lo tanto, jamás podremos ser *sophoi*, es decir, sabios, pero solamente *philosophoi*, que quiere decir, hombres en búsqueda de sabiduría: "Para el hombre, ningún bien supera el pasar de cada día sobre la *areté* y otros temas de que me oíste hablar y cuando examinaba a mí mismo y a otros; una vida sin examen no es digna de ser vivida" (Apología 38a). Con ésto, Sócrates simplemente declara una vida no reflexionada como ser la falta de cultura, y la aceptación no cuestionada de lo común y de lo cotidiano como no siendo digna de un hombre culto. Si llevamos al raciocinio de Sócrates al extremo, podríamos decir: allá, donde el Hombre desea dejarse guiar por el deseo, en su decisión, él no puede dejarse guiar solamente por el deseo.

La educación socrática quiere, por primera vez en la *Geistesgeschichte* occidental, liberar al Hombre para él mismo y "provocarlo" para asumir la responsabilidad por la organización de su vida. Para eso, se vale de pasos metodológicos, que desde entonces, hacen parte integral de la pedagogía occidental. La educación comienza con la *ironía*, que lleva al hombre al conocimiento de la ignorancia, es decir, a la *aporía* y a la cuestionabilidad; solamente la ironía crea una situación de diálogo aporética, en que un diálogo explotador y formador puede desarrollarse. El segundo paso es la *dial*éctica como debate direccionado al verdadero y falso, que fuerza los interlocutores a una situación de decisión examinadora. El tercer paso es la *mayéutica* (arte del parto), que, en vez de transmitir conocimientos y comunicar valores, "da la luz", en el alumno, un raciocinio productivo propio y a la invención/descubrimiento innovador por medio de la colocación de preguntas elaboradas. Con eso, Sócrates articula su comprensión de filosofía, que más tarde seria constantemente renovada, como siendo un proceso abierto de cuestionamientos, y no una doctrina cerrada; en otras palabras, siguiendo una distinción hecha por Kant: una comprensión de filosofía y pedagogía, no en el sentido escolástico (Schulbegri-

ffe), pero en el sentido cósmico (Welbegriffe). Eso significa que no nos tornamos filósofos o pedagogos por la simple memorización de sistemas de pensamientos y de doctrinas filosóficas o pedagógicas en cuestionamientos y reflexiones sistemáticas.

EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN PLATÓN

Según la buena opinión de Rousseau, La República de Platón no representa una obra política, pero lo más bello tratado sobre educación, que jamás fue escrito. Probablemente, también es el libro pedagógico sobre el cual hay mayor número de comentarios, siendo considerado, hasta hoy, uno de los marcos inquebrantables de la filosofía y pedagogía occidentales. Como idealización de un Estado "bueno", es decir, bien sucedido, *La República* tiene base, como era común para la teoría de estado de la Antigüedad, en un debate sobre la justicia, pero que no es entendida como elemento estructural de organizaciones sociales, en sí como una virtud personal. Para Platón y para toda la ética de la Antigüedad, es el sentido y dirección de una vida humana que puede ser caracterizada como siendo justa o injusta, bien o mal sucedida; y es solamente en un sentido secundario y deducido que situaciones creadas por seres humanos justos o injustos pueden ser verificadas y evaluadas en cuanto a su justicia. En su obra *La República*, Platón desea esbozar un modelo de Estado, en el cual el orden interno y externo es absorbido por el mismo *logos* y es armonizado. Ése proyecto utópico no entiende al Estado, en su sentido contemporáneo, como una formación social de poder o como un complejo aparato de poder. Todo lo contrario, Platón lo muestra como una comunidad simbiótica, generada por la naturaleza humana. Así, la meta de su ser no puede ser otra que no la de cada ser humano; y ya que el individuo naturalmente se importa más con paz, felicidad y bienestar de lo que con la guerra, infelicidad y un martirio prematuro, ese Estado asume rasgos pacifistas y eudemonistas (es decir, que

busca la felicidad tanto en el ámbito individual como en el colectivo). Por lo tanto, en la comprensión de *La República*, la política no es la técnica de control de conflictos, pero el arte de permitir que seres humanos se tornen ciudadanos mejores. Luego, Platón diferencia la macro perspectiva vuelta para el Estado de la micro perspectiva vuelta para el Hombre (La República 368d-369b) no solamente por motivos metodológicos, sino porque él representa el Hombre como Estado en formato reducido y el Estado, como Hombre en formato ampliado, y porque él unifica la función político pedagógica dupla de una estatización de la educación y de una humanización del Estado – como Rousseau más tarde observaría con tanta propiedad. Platón reconoce que política y pedagogía esencialmente dependen una de la otra. La política no se restringe a una coordinación de acciones externas, ella se torna también una "formadora de almas". El alma, a su vez, no es solamente un lugar de auto suficiencia aislada del individuo, pero, como fue tan bien formulado por *Wolfang Kersting (Platons "Staat"* [El estado de Platón], 1999), ella también funciona como "*formadora de polis*". Individuo y Estado representan entidades distintas, y su estructura interna exige una "constitución" adecuada. Una organización de Estado "saludable" debe corresponder a la "salud" del alma humana y viceversa.

Así como el alma humana, el Estado es internamente tripartito: tres clases distintas realizan tres tareas distintas. Los agricultores y artesanos – la clase de productores – son responsables por la vida de los burgueses; los guardias y militares – la clase de guerreros – por la protección de éstos; y los filósofos – la clase dominante – por el liderazgo y por el control del Estado. En la ausencia de una prueba científica, Platón "explica" la afiliación a cada una de las clases por medio de un mito fenicio: la sangre de cada ser humano contiene bronce, plata u oro, y las respectivas mezclas determinan a cuál de las tres clases él pertenece. La educación debe capacitar y preparar a los hombres para las

tareas que a ellos les es destinada. Por eso, Platón fue frecuentemente criticado como pensador reaccionario, y Karl Popper hasta lo incluyó entre los enemigos de una sociedad abierta. Esa acusación está parcialmente correcta – ¡si mucho! – porque Patón no pretende una educación de clases en el sentido de una reproducción social; la educación debe servir específicamente para que los hijos de sangre de oro se tornen, de hecho, regentes, independientemente de quienes sean sus padres. La idea platónica fundamental es la siguiente: el Estado solamente es saludable y justo cuando cada una de las tareas fuera distribuída y ejecutada de manera complementar y profesional, porque la felicidad de la colectividad, así como en la estructura del alma individual, depende de la cooperación armónica de todas las partes y funciones parciales. Para Platón, la noción de igualdad y libertad absoluta de todas las personas sería una ilusión. Los principios de organización "expertocratica" (dominio de los hábiles y sabios) del sistema social platónico son, conforme demostró Wolfang Kersting, los de la igualdad natural de talentos, los de la competencia apropiada a la clase social y los de la "idiopragia", es decir, la unidad y pureza de tareas: que cada uno haga aquello para lo cual tenga talento y competencia, sin interferir en la jurisdicción ajena.

El alma individual presenta una tripartición bastante semejante. El deseo apetitivo, es decir, la necesidad vital de alimento y sexualidad, constituye su mayor – e insaciable – parte. A ésta se le suma la bravura audaz, como factor de coraje y agresividad. Al deseo irracional y a la bravura, parcialmente racional, se le junta la razón, como elemento controlador y regulador. Solamente cuando esas tres "partes del alma" coexisten de manera armónica, cada una haciendo su parte, sin entrometerse en los temas de la otra – siendo que, naturalmente, la razón moderada asume un papel controlador, es decir, ponderado, sondeador, autoritario y directivo -, es que el Hombre alcanza "salud" y equilibrio psicológico. Platón describe el hecho de que aquel

que tiene, por naturaleza, "características de carpintero" tiene que realizar trabajos de carpintería, etc., como un tipo de sombra de la justicia. Platón ve el ideal de justicia en el hecho de que nadie "consienta en hacer hago que le sea raro (ajeno) o que los principios del alma interfieran unos en las funciones de los otros, pero que ponga su casa en orden, en el verdadero sentido, adquiera auto dominio, se organice, se torne amigo de sí mismo y armonice esos tres principios" (*La República* 443c-443e).

En *La República*, la educación de la clase de productores gana poca atención; los libros de II hasta IV tratan de la educación de los guardias. Los libros IV y VII discuten detalladamente la educación de los filósofos designados para regir. La educación de los filósofos atinge su ápice en la llamada Alegoría de la Caverna (*La República* 514a – 519d), que es precedida de la Alegoría de la Línea (*La República* 509c – 511e), que la explica. En ella, se considera la fundamental distinción platónica entre un mundo irreal de aquello que puede ser visto y percibido por los sentidos y un mundo ideal real de lo que es apenas inteligible. La actividad reflejada y racional del Hombre se dirige hacia el ser del mundo inteligible y, en vista de la consistencia de éste, llega al conocimiento seguro de la verdad (*espíteme*). Éste no puede existir en el mundo de lo invisible, sujeto a constantes cambios y progresos; allá, el Hombre no sobrepasa las opiniones (*doxai*).

La alegoría de la Caverna sigue esa línea ascendiente e imaginaria la educación de los filósofos como elevación que parte de lo oscuro aprisionando las sombras visibles del mundo empírico, llega a la visión de los objetos que hacen sombra, después a la contemplación clara de las ideas y, por fin, a la percepción de la idea del Bien, que a todo ilumina como el sol. Nuevas y sorprendentes consecuencias resultan de la vía regia de la educación, esbozada en la Alegoría de la Caverna. La Pedagogía platónica no se limita a la transmisión de conocimientos por medio de enseñanzas y clases o al ejercicio de habilidades por medio

de la adaptación y de la socialización, tampoco a la evolución de capacidades por el desarrollo y asistencia al desarrollo. Ésta desea la conversión y la transformación del Hombre como un todo, del mundo aparente de los objetos individuales mutables y de las opiniones allá reinantes para el mundo real y confiable de las ideas y del conocimiento de la verdad, que allá es posible. Ése conocimiento de la verdad no viene de afuera, pero, en última instancia, es el recuerdo y la actividad de la propia razón. La comprensión de la idea del Bien, que a todo idealiza, no acrecienta al "saber lo que", adquirido en la precedente ascensión de la educación, algo similar, pero revela un "saber cómo", es decir, un conocimiento de cómo utilizar y lidiar con las cosas de manera correcta. El conocimiento del Bien capacita y califica al individuo al liderazgo y a regir no solamente la propia vida, sino también la vida comunitaria sociopolítica.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA COMO PRAXIS EN ARISTÓTELES

La importancia pedagógica de Aristóteles (384 – 322 a.C.) es frecuentemente subestimada cuando comparada a la de Isócrates o de Platón. E, sin embargo, Aristóteles reunía en su persona investigación científica, reflexión filosófica y actividad educacional (como preceptor de Alexandre, el Grande). En relación al desarrollo y a la organización de la idea pedagógica, cabe destacar por lo menos tres aspectos de su línea de raciocinio: (1) la inequívoca correlación entre educación y conducta de vida humana y entre Pedagogía y ciencias prácticas; (2) la articulación del terno de enseñanza formado por Physis, Ethos e Yogos, o sea, naturaleza, adaptación y doctrina. La noción de ésta trinidad - que Otto Willmann denominó "tríada pedagógica" – fue perpetuada, sin rupturas, principalmente por medio de la obra popularizadora de la Educación Infantil, de un pseudoplutarco del siglo II d.C., pasando por los Humanistas y por Rousseau

hasta llegar a los días de hoy. Y, finalmente, (3) la implementación de la noción de teleología y formulación del término entelequia.

(1) En su teoría de las ciencias, Aristóteles distingue entre ciencias teóricas y prácticas (*Metafísica* 1025b – 1026a). En ésa obra, él transforma la vida pública (pólis) y doméstica (*oikos*), es decir, política y economía, así como la moral (ética) y la educación (pedagogía), en temas científicos propiamente dichos. Las ciencias prácticas entonces dirigidas al ser activo. Se hace la distinción entre ciencias *prácticas* propiamente dichas, que tratan de la acción del Hombre y de la generación de una transformación interna, y ciencias *poéticas*, que se ocupan de la creación y de la producción artesanal productiva o de la generación de objetos y obras externas. Además del término teoría, que designa la visión observadora de aquel que necesariamente tiene a ser lo que es, Aristóteles también distingue los términos *praxis* y *poese*, llegando, así, a una diferenciación fundamental para la autocomprensión de la Pedagogía. En la historia de la Pedagogía, la cuestión en cuanto a si la educación siempre se entiende como práctica o si ella se desvía en una producción y fabricación poética de pupilos siempre vuelve a ser confrontada con la idea de la Pedagogía (vea Winfried Böhm: Theorie und Praxis [Teoría y Práctica], 1995).

(2) Según Aristóteles, la Pedagogía, así como la política (con la cual ella está asociada en la misma medida en que, analógicamente con Platón, la vida individual y comunitaria están éticamente asociadas), tiene su lugar epistemológico entre las ciencias prácticas en su sentido más estricto. Ella tiene por objeto la acción del Hombre, cuya causa eficiente o principio activo – en oposición a los eventos naturales – se encuentra en el propio ser humano, dependiendo de una elección o decisión y, por lo tanto, es de su responsabilidad. Ésa acción regida por la libertad y razón se distingue del producir poético, que identifica su "¿en virtud de qué?" únicamente a partir del produc-

to a ser producido, por realizarse con la propia actividad, de modo que su evaluación también no debe partir del resultado efectivo o de un objeto externo visible, pero de la intención e idea que soporta ésa acción (Ética Nicomaqueia 1140a).

(3) En el ámbito de la acción humana no se puede tener una expectativa de precisión científica. Para todo lo que no es determinado por la necesidad, pero queda a criterio de la libertad humana y depende de las condiciones cairóticas (del griego: *kairos* = el momento oportuno), de la situación, por lo tanto, para todo lo que no sea necesario, pero solamente es posible, existe apenas un discreto "debatirse con uno mismo" y la reflexión sabiamente deliberativa (Ética *Nicomaqueia* 1139a). Más tarde, Giambattista Vico retornaría ésta idea y la haría valer de cara a la moderna científica de la Pedagogía en el sentido del modelo matemático de Descartes.

(4) A la pregunta: cómo el Hombre se torna virtuoso, Aristóteles da una respuesta triple en la "política": por la naturaleza (*physis*), adaptación (*ethos*) y razón (*yogos*). Lo natural es la base; como seres humanos, nacemos con ciertas capacidades físicas y psicológicas. Los animales viven regidos principalmente por la naturaleza; en el Hombre, la tendencia natural puede y debe ser modificada por el medio de adaptación y entrenamiento, de modo que él, con base en la reflexión y decisión racionales, puede reaccionar en contra a sus hábitos y tendencias naturales -, un concepto que, más tarde, Cícero desarrollaría y elucidaría en su obra De los Deberes (De Officiis).

Nosotros somos educados por medio de familiarización y comprensión racional. Nuestras tendencias naturales se desarrollan con el hacer activo, o mejor: por medio de imitación creativa, experiencias activas y repeticiones memorizadas. La comprensión se da primordialmente por la ciencia; para Aristóteles, eso

significa por el reconocimiento y "aprendizaje" de causas. Eso puede ser hecho de manera pedagógica, o sea, por inducción, partiendo de ejemplos de la experiencia individual y progresando hasta el saber general, o de manera demostrativa, es decir, por deducción, partiendo de leyes generales hasta llegar a casos individuales concretos.

(5) Para Aristóteles, el punto inicial de la comprensión no está en las leyes eternamente inmutables del cosmos, tampoco en el mundo de las ideas platónicas, pero en cada uno de los objetos y seres con los cuales nos deparamos en el mundo, así como en su esencia de venir a ser en el orden de todos los eventos naturales. Eso permite que él atribuya el sentido determinado de cada ser, su propio télos (blanco). Ése es inherente a cada uno, que la búsqueda para alcanzar el sentido de su ser y de su vida y, con eso, de su manera plena.

Todas las obras de la naturaleza son regidas por finalidad (*teleología*), y no por coincidencia ciega; en sentido metafórico, todos los seres animados e inanimados se "desarrollan" de acuerdo con la propia naturaleza: un ser "es" vivo en la medida en que "se torna" lo que puede y debe ser, sin embargo que su finalidad no sea traída de afuera, pero siempre le sea propia como *entelequia* (trayendo su objetivo adentro de sí). Ésa entelequia coloca la transición de lo posible a lo real, de la potencia al acto en movimiento y la trae al término. El pensar y el construir humanos deben seguir y no anteceder ésa ley natural. Aquél que carga su *télos* en sí mimo tiene su origen "en la naturaleza"; aquél en que el principio de su creación y evolución está afuera de sí es un producto artificial (Metafísica 1015 a). Visto bajo el ángulo de nuestra idea original de areté, el Hombre trae en sí la determinación de autodeterminarse y de realizarse. En caso de que no coincida con ésa meta interna, cualquier influencia externa solamente puede ser comprendida como adiestramiento que causa extrañeza y entrenamiento que disciplina.

LA EDUCACIÓN SEGÚN EL ESTOICISMO

Cuando Zenón, uno de los fundadores de la escuela estoica (de *stoá poikile*, el mercado de columnas de Atenas, en el cual Zenón acostumbraba disertar), llegó a Atenas en 300 a.C., la ciudad ya había perdido su importancia política; y, con la expansión política del imperio alejandrino, la visión urbana o nacional de *pólis* fue sustituida por la idea de aquél que, más tarde, seria llamado helenismo internacional. Sí, en el inicio del pensamiento antiguo, el interés de los filósofos naturales (los llamados presocráticos) hubiera sido la búsqueda por el principio constitutivo y por la materia primordial del mundo exterior, y, si Sócrates, con su "punto crítico antropológico", había colocado al Hombre en el centro del pensamiento filosófico, los filósofos estoicos reaccionan ante la necesidad de una orientación confiable para la vida después del decline de la pólis y por la consecuente separación entre la vida privada y la vida pública. Bajo ésas condiciones culturales, la filosofía coherentemente se transmuta en visión de mundo y en sabiduría de vida, que garantiza al individuo paz espiritual y felicidad, el despecho de todas las incertidumbres políticas y sociales. Las eminentes cuestiones pedagógicas con respecto del objetivo de vida individual y de su debida realización pasan a primer plano. Eso se aplica especialmente a los estoicos del Imperio Romano (siglo I a.C. al siglo II d.C.) y a sus extraordinarios representantes Seneca (4 a.C.-65 d.C.), Epíteto (60-140 d.C.9 y Marco Aurelio (121-180 d.C.); eso se aplica también al legado de la escuela estoica en la Pedagogía occidental: del Cristianismo primitivo, pasando por la Escolástica y Renacimiento hasta los tiempos modernos, especialmente en Rousseau y sus seguidores.

Analógicamente al desarrollo interno de la escuela estoica, filosofar se torna, cada vez más, una decisión existencial y la unidad de pensamiento y de vida, disposición y acción, teoría y práctica, un problema ético y pedagógico de primera grandeza.

Con respecto a esto, Seneca dice en su obra *Sobre la Vida Feliz* (De vita beata): "¡Un hombre no se deja corromper ni dominar por las cosas exteriores, no admira nada, a no ser él propio, tiene fe en su energía, está listo para la buena y la mala suerte, es artesano de su propia vida, en él la confianza no debe existir sin él saber ni el saber sin la firmeza; sus resoluciones, una vez tomadas, deben persistir y ninguna raya debe ser hecha sobre las decisiones que se adoptan!"

Los estoicos llevan el principio aristotélico de *télos* al extremo y ven en una vida en armonía consigo mismo y con la naturaleza el objetivo final de toda aspiración humana. En una acepción semejante a la del presocrático Heráclito, la naturaleza es entendida de manera que, en todo – del alma individual la del cosmos -, reina un principio universal único y uniforme (el logos). Al concepto de *areté* es dado nuevamente un resignificado, siendo instituido con la armonía vivida concretamente entre la naturaleza y el Hombre, entre el cosmos y el alma individual. Crísipo (281-208 a.C.) formula el programa de la siguiente manera: "una vida virtuosa es sinónimo de una vida basada en la experiencia de aquél que es natural, porque nuestra naturaleza es parte de la naturaleza total. Por eso, el mayor bien es una vida natural, o sea, en conformidad con nuestra propia naturaleza y la naturaleza total, de manera que no debemos hacer nada que la ley general prohíba: la verdadera razón, que todo penetra".

El modelo pedagógico de la escuela estoica tiene por base la *diastrophé*, o sea, la "corrupción" del Hombre como resultado de su rechazo del yogos y de la razón, por lo tanto la "ruptura" con la fundación única del mundo y del Hombre y la "alienación" de la naturaleza, que todo involucra. Para la antropología estoica, el Hombre es esencialmente bueno; su corrupción y depravación advienen del deseo individual y de la sociedad. Señales externas de ésa corrupción son: desperdicio de tiempo, falta generalizada de metas, huir de sí mismo, divulgación del pensar

y decidir autónomos, etc. La educación significa una conversión del ser humano. Para todo esto, los estoicos prepararon un programa educacional doble: primero, es preciso que la persona aprenda la *apatía*, o sea, a liberarse de sus pasiones (*pathé*), y logre la ataraxia, o sea, la inquebrantable resistencia a influencias seductoras y corruptoras y la tranquilidad de alma ante el poder de los afectos. Él puede llegar allá conducido por continuas advertencias en relación a los errores vulgares cometidos por la masa y por la insistente admonición para una moderación serena. El *Pequeño Manual de la Moral*, de Epíteto, es las *Cartas a Lucílio*, de Seneca, son ejemplos importantes e, históricamente, excepcionalmente influyentes de ésa "pedagogía admonitoria y despertadora".

Durante el estoicismo tardío, en especial durante el período romano, la *voluntad* – que el pensamiento antiguo (hasta entonces) no conocía como principio independiente del alma – se opone a las pasiones y, ocasionalmente, hasta asume el lugar de destaque de la sabiduría. En el transcurso de ésa transferencia de peso, la antigua oposición entre lo sabio y lo no sabedor se transforma en antagonismo entre buena y mala voluntad. Para Seneca, el hecho de que un hombre no tenga acceso al saber no tiene tanta importancia para que su vida sea considerada bien sucedida, desde que él tenga la voluntad apropiada. En su obra De Officiis, que, por primera vez desarrolla un concepto filosófico diferenciado de la persona humana, el estoico Cícero distingue cuatro "papeles" distintos: el primero, *general*, en el cual todas las personas concuerdan por medio de su razón; el segundo, *individual*, que la naturaleza nos atribuyó; el tercero, que nos cupo por cuenta de factores y *circunstancias externas*; y el cuarto, verdaderamente personal, que nosotros mismos produjimos y moldeamos por medio de nuestras elecciones y decisiones.

Con ésto, al final de la Antigüedad greco romana, el énfasis de la *paideia* se transfiere de la sabiduría a la voluntad y a la autenticidad existencial, que depende de intención, actitud y postura.

Judaísmo y Cristianismo

Cuando decimos que nuestra cultura occidental está fundamentada en dos pilares – la Antigüedad greco romana y el Cristianismo -, que normalmente también incluye el Iluminismo, ese discurso deja trasparentar fácilmente que el Cristianismo no era tan original como podría parecer desde éste punto de vista. No es solamente por el hecho de que el pensamiento cristiano solamente haya conseguido desarrollar y articular a sí mismo y a su teología en gran proximidad con la filosofía de la Antigüedad Tardía, pero también por estar tan profundamente enraizado en el Judaísmo, que – en vista de su contribución para el enriquecimiento y diferenciación del concepto pedagógico – puede ser considerado una continuidad y un profundización de la antropología y de la doctrina de la formación del Viejo Testamento.

Mientras las religiones de la Antigüedad conocen e idolatran una miríada de dioses, en el transcurso de su historia, el Judaísmo generó una teología monoteísta (del griego, *monos* = único y e *theos* = Dios). Los judíos ven y veneran éste Dios único como el creador del mundo, que, en su inmensurable sabiduría, primero pensó y, después, con su ilimitada libertad, creó ése mundo de la nada. La tercera característica de éste Dios personal, que reúne a la razón y sabiduría divina, es la lengua, por medio de la cual él se anuncia a su pueblo elegido. El Dios de los judíos ocasionalmente habla de manera directa con su pueblo e, indirectamente, por los labios de sus profetas. De la boca del profeta los hombres deben "buscar la doctrina, porque él es el mensajero del Señor de los Ejércitos" (Malaquías 2,7).

El Hombre se destaca de todas las otras creaturas por el hecho de haber tenido, en su biformidad – hombre y mujer -, creado a la imagen y semejanza de Dios creador personal y, por lo tanto, como éste, ser dotado de razón, libertad y lengua.

En este horizonte hebraico, en el cual la distinción entre cuerpo y alma es ignorada, y el Hombre es visto en su totalidad como "alma viviente" (del hebraico *nephesch chajjah*; Génesis 2,7), la educación asume un lugar destacado. Ella no puede ser concebida solamente como instrucción e intelectualización, pero también como conversión del Hombre, que no puede permanecer "nacido en la inequidad y concebido en pecado" (Salmos 51:7), como es su naturaleza. La palabra de Dios no debe ser solamente escuchada y comprendida por el Hombre; ella debe permear y estructurar toda su vida y actos. De ésa manera, el objeto de la educación no es el hombre, ciudadano de la pólis, pero el individuo, hijo de Dios, que a éste hombre ya "conocía cuando en lo oculto fue formado […] y determinó cada uno de sus días, cuando ninguno de ellos había aún" (Salmos 139:15; Jeremías 1:5). El judaísmo no conoce ni castas ni otras diferencias sociales impuestas por Dios: pobreza y riqueza, elevación o bajeza, sabiduría o simplicidad se hunden en vista de la filiación a Dios que a todos atañe igualmente. Todo ser humano fue deseado y creado por su propia causa. Claude Tresmontant redujo eso a una fórmula simple, según la cual la metafísica bíblica sería una metafísica del nombre, más precisamente, del nombre propio (*Essai sur la pensé hébraique*, 1953). Fue exactamente en esta metafísica del nombre propio que Lucien Laberthonnière vio el origen del personalismo moderno (*Esquisse d`une philosophie personnaliste*, 1942).

El judaísmo, que nunca se apropió de la idea de conquista misionera, se torna cuna del Cristianismo. Tratándose de Jesús de Nazaret, las opiniones divergían y divergen hasta hoy. Mientras que para los judíos – a partir de las celebres palabras de Marín Buber – Jesús fue y sigue siendo el "Gran Hermano", para los cristianos fieles, él se tornó y es (además de eso), el hijo de Dios corporificado y el Salvador de la humanidad, que cometió pecado distanciándose de Dios. En el Cristianismo del Nuevo Testamento, la comprensión del mundo y de humani-

dad del Viejo Testamento es complementada por el hecho cristológico y soteriológico (soteriología = doctrina de la salvación). El Cristianismo coloca al lado del acto creador de Dios el acto de salvación de Cristo (del griego *khristos* = el ungido) y expande la salvación divina de los judíos – el pueblo elegido – a todos los hombres, sin distinción. Eso hace con que la primacía del individuo en relación a la comunidad y la opción de lo específico en oposición a lo general sean fortalecidas y exacerbadas: todo ser humano no solamente fue deseado y creado por Dios por su propia causa, como también fue liberado y salvado por Cristo por su propia causa, y la providencia divina no se aplica únicamente al pueblo elegido, a todo Hombre, de una manera muy particular. Siglos más tarde, durante una discusión con el Arzobispo de París, Christopher de Beaumont, Rousseau usaría exactamente esa idea como su argumento principal.

En relación al concepto cristiano de educación, tenemos de llevar en mente que, como "palabra de Dios", el mensaje de la Biblia es objeto de fe y, como tal, no puede ser comparada a la "Filosofía", en la acepción de los griegos. Por eso también es comprensible que, para el Cristianismo, por mucho tiempo, la fe modesta haya ocupado un lugar de mayor importancia que la vanidosa Ciencia y Filosofía.

Por medio de la ampliación cristiana de la antigua tesis de la inmortalidad del alma al dogma de la resurrección del cuerpo, podemos comprender cómo el ser humano, para el Cristianismo, vale como un todo y no simplemente uno como aspecto de él: la resurrección de los muertos en el final de los tiempos explícitamente incluye al del cuerpo. Ése direccionamiento escatológico del Hombre también modifica el sentido de la vida humana, que éste no puede agotarse más con el tiempo terrenal, pero asume una dimensión enteramente nueva, transcendental, o sea, que sobrepasa el tiempo y la realidad.

En el final del segundo siglo, Tertuliano dificultó los antagonismos que aquí se manifiestan entre filosofía (griega) y fe (cristiana) y, con eso, confrontó, de manera brusca, (a) Atenas (griega) con (a) Jerusalén (cristiana), academia (platónica) con iglesia (cristiana). Esa confrontación lleva a la conclusión de que, por un lado, a los ojos de los filósofos, el Cristianismo es locura, y, por otro, la fe llega a su apogeo justamente donde ella cree en lo increíble, porque la fe parece increíble a la sabiduría mundana: "Esto es cierto, porque es imposible" (*Certum est, quia impossibile est*) y "Creo, porque es absurdo" (*Credo quia absurdum*) son afirmaciones fuertes, que Tertuliano acuñó y que hasta hoy se encuentran incorporadas a la fe cristiana. En el auge de la Renacimiento Humanista, Erasmo de Rotterdam las rescató y las tornó pedagógicamente productivas en su "Elogio de la Locura".

Mientras que para Sócrates y Platón la perfección del Hombre y de su convivencia política dependía de la justicia, para el Cristianismo, hay un único camino, el del amor incondicional a Dios y al prójimo. Sí la perfección es presentada al Hombre cómo forma de asemejarse con Dios Creador, esa visión pedagógica excluye la imitación pasiva de padrones y la simple conformidad con modelos. Como última análisis, un cambio, la transformación del Hombre – la *metanoia* del Apóstol Pablo -, del viejo hombre de carne al nuevo hombre de espíritu, ocurre por fuerza del acto de redención de Cristo y por intervención de la gracia divina; sin embargo, ella no ocurre sin la participación activa del Hombre: *gratia supponit naturam* (La gracia presupone la naturaleza).

En el horizonte cristiano, el énfasis pedagógico es dislocado fuertemente de la percepción y de la sabiduría para la acción de la fe. En el segundo siglo, en su diálogo Octavio, Minúcio Félix defendió ese punto de vista con precisión: "Nosotros no trompeteamos sabiduría, pero la llevamos viva en el corazón; no disertamos sobre la virtud, pero la practicamos" (*Octavio*

38,6). La voluntad asume una importancia fundamental, también captada con gran desconfianza, y es expandida, más aún que en la escuela estoica, a una instancia independiente en el Hombre. Eso ocurre, por un lado, por causa del nuevo concepto de Dios: el Hombre como imagen de un Dios creador es, él también, un cocreador; por otro, por causa de la doctrina del pecado, pues el pecado solamente puede ser entendido a partir del libre advedrío del ser humano. La voluntad de Dios define la ley moral, y desear la voluntad de Dios pasa a ser la mayor virtud humana. La buena voluntad practicante se torna clave del Hombre moral.

AGOSTINO Y EL "DESCUBRIMIENTO" DE LA PERSONA

Setecientos años después de Aristóteles, Agostino reformuló la cuestión sobre el Hombre y su estilo de vida, no en tercera, pero si en primera persona. Él toma como base su propia experiencia como ser humano y como cristiano; su espanto filosófico – en oposición a los principios de la filosofía griega – no tiene por objeto el cosmos impersonal, pero el individuo, o, más precisamente, no el mundo natural y el estar en el mundo humano, pero, lo contrario, el Hombre sujeto creativo del mundo y el mundo que existe adentro de él. En el libro X de sus Confesiones, se encuentra un trecho celebre, que siglos más tarde realmente marcaria época con Petrarca: "Los hombres van a admirar las cumbres de las montañas, las olas del mar, las largas corrientes de los ríos, el océano, el movimiento de los astros, y dejan de lado a sí mismos, y no se admiran del hecho de que yo hable de todas estas cosas sin verlas con los propios ojos; pero yo no podría mencionar tales cosas sino las mirara, en la memoria, en toda su inmensidad, como si tuviese en frente de mí las montañas, las olas, los ríos y los astros, que miré personalmente, y el océano, en el cual creo" (Confesiones X,8,15).

Agostino entiende la unión que encontramos en el Hombre entre memoria, razón y libertad, y el peculiar y único entrelazamiento entre ser, saber y querer (*esse, nosse y velle*) como persona, que no vive en el mundo cosmológico (como agregado de las cosas existentes), pero es *principio y sujeto de su propio mundo*.

El pensamiento pedagógico de Agostino adquiere fuerza singular a partir de un nuevo entendimiento de tiempo, opuesto al de la Antigüedad griega. Agostino no dirige su cuestión solamente al fenómeno tiempo, pero él extrapola a la esencia del tiempo: ¿Qué es el tiempo? La respuesta es sorprendente: el ser del pasado es el no más ser, y el del futuro, el aún no ser; en ambos los casos, por lo tanto, el ser es un no ser. Teniendo en cuenta la enorme velocidad con la cual el futuro se precipita en dirección al pasado, el ser del presente elige a una ínfima partícula del tiempo evanescente, un mero momento. Pasado y futuro, todo mi tiempo, solamente existen adentro de mí: uno como recuerdo y el otro como expectativa, el momento como presente que se observa. Por lo tanto, Agostino desvía la mirada del tiempo del mundo externo y se vuelve para la subjetividad del ser humano y reúne la tríada óntica (ser, saber, querer) y la tríada temporal (pasado, presente y futuro), en un único acto del existente, que se realiza en el tiempo. Con eso, el discurso ingenuo del Hombre en el mundo se torna nulo; él tiene que ser contemplado o sustituido por el discurso del mundo en el Hombre. Si combinamos ése raciocinio agustiniano con la noción cristiana del final de los tiempos, llegaremos a una comprensión enteramente nueva de Historia. El concepto de la Antigüedad sobre Historia como la eterna repetición de la misma disuelve frente a la noción de redención y de transcendencia: en vista de la eterna felicidad sin nubes prometida, la vida individual parece ser solamente un corto camino entre el nacimiento y la muerte, pero, en éste breve intervalo de existencia humana, tenemos que tomar la decisión secular, si quisiéramos ser bien aventurados o condenados por toda la eternidad. De

la perspectiva de la historia mundial, que Agostino entiende como la historia de la salvación, la grandeza efímera de estados y reinados parece relativamente indiferente en relación a la batalla histórica entre las *civitas dei*, vuelta al Allen, y las *civitas terrena*, presa a la Tierra; aquella, una sociedad de peregrinos permeada por el amor a Dios y al prójimo, está, un aglomerado caracterizado por puro amor propio y por el mero pensamiento en el provecho. En el libro V de su principal obra La Ciudad de Dios *(De civitate dei)*, Agostino dice que, en lo emocionante de la vida terrenal de los mortales, no importa bajo cual régimen el Hombre vive, predestinado a una muerte precoz; lo que es decisivo es que él tenga la opción de estructurar su breve vida de acuerdo con la *civitas terrena* – basada en egoísmo, utilitarismo, ambición y orgullo -, o de acuerdo con la *civitas dei* – fundamentada en altruismo, humildad del ser, donación y amor.

Ése concepto de la *elección propia personal* es el centro de la antropología y de la pedagogía de Agostino. En su pequeña obra *El Maestro* (*De magistro*), un diálogo con su hijo Adeodato, redactado en los moldes de Cícero, Agostino concreta su idea pedagógica, que hasta hoy no perdió fuerza provocadora: aprender no es un recibir pasivo, pero un tomar por verdadero, tomar por valor y tomar por bello activo; enseñar no es transmisión de conocimientos y contenidos, pero un impulso para el propio creer y para llegar a las propias conclusiones; muchas cosas que creemos saber, nosotros solamente las creemos (p.ej., toda la Historia y gran parte de la Geografía); por palabras aprendemos solamente palabras, ya las cosas de los sentidos "aprendemos" por medio de una percepción corporal y las cosas de la razón, por medio de una percepción intelectual, y adquirimos el verdadero conocimiento solamente a través de la percepción de la razón; el maestro solamente enseña externa y aparentemente, el verdadero Maestro – Cristo y la luz que Él emana – habita en nosotros. Además, educación no es la formación por terceros, pero la formación de la persona por sí misma por medio

de comprensión, elecciones y decisiones. La educación jamás puede ser provocada por elementos externos, si muy, estimulada, porque el verdadero principio del tiempo y del mundo y el verdadero autor de la propia historia de vida o de significado es la persona trina (como entrelazamiento de *esse, nosse y velle*).

En su *quaestio* (literalmente: cuestión; usado en el sentido de tratado), dedicada a la educación Sobre la Enseñanza (De magistro), Tomás de Aquino no refuta ésas tesis de Agostino; pero critica en él su "autodidactismo", que recuerda a Sócrates, o sea, el excesivo énfasis dado el "auto aprendizaje", y su doctrina de la iluminación, o sea, la explicación del conocimiento como aclaración interna decurrente de una luz interior. Al mismo tiempo, él confiere al maestro humano una importancia mayor (aunque ésta le sea secundaria): no es que el alumno no sepa nada, él sabe en parte *(in parte*); él posee conocimiento de acuerdo con la posibilidad (*in potentia*), aún no actualmente (*in actu*). El Hombre recibe conocimientos, virtudes e ideas de Dios como causa primaria (*causa prima*), el maestro los trae a la realidad como causa secundaria (*causa secunda*). Según Tomás, la transición del aprendizaje da la posibilidad para la realidad eventualmente puede ocurrir de manera autodidacta, pero en general está atraillada a la asistencia de un maestro. Mientras Agostino da poca importancia a la lenguaje lo concerniente al aprender y enseñar, porque palabras no son idénticas las cosas, Tomás ve en la lengua no solamente su carácter simbólico, pero, principalmente, su capacidad para conceptos y formas puras. El maestro estimula al alumno a formar su propio juicio, brindándole ejemplos por inducción, presentándole conocimiento -, no para ser aceptado pasivamente, pero si para ser generado activamente.

En la Alta Edad Media, Ricardo de San Víctor (fallecido en 1173) profundizó el concepto agustiniano de persona y lo colocó en el centro de la Pedagogía. Él no parte de las definiciones que, en

aquella época, ya eran consideradas como clásicas, por ejemplo, la de Boecio, según la cual, persona es la sustancia indivisible de naturaleza racional (*Persona vero rationabilis naturae individua sub-stantia*), porque ellas entienden persona como algo (*um quid* = que), consecuentemente, como una sustancia. En contrapartida, él opta por un acceso que pasa por el uso normal del lenguaje, en el cual la persona es entendía como alguien (*um quis* = quien) único e inigualable. Ésa singularidad personal es el resultado de la existencia (*exsistere*) de diferencias en un cosmos cerrado: "Llamamos como singularidades personales a lo que torna a cada uno único y lo distingue de todos los demás". Ese ser persona es "incommunicabile", o sea, es incomunicable e irreproducible. Con eso, Ricardo de San Víctor llega al entendimiento de que la persona no es una sustancia en los moldes de un portador de características, pero si un ser que existe por sí mismo y que no está adherido ni es acrecentado a ningún portador externo. De ésa manera, Ricardo de San Víctor "corrige" la tradicional definición de Boecio y escribe: "Persona es un ser que existe por sí misma conforme a una existencia racional única".

En el siglo XII, Pedro Abelardo (1079 – 1142) introdujo una nueva cuestión. Al entender el ser persona como tarea moral y esfuerzo ético (en el sentido de *areté*), él consigue hacer la distinción entre persona e individuo – una diferenciación realmente fundamental para la idea pedagógica. Mientras el ser individuo pertenece al ámbito de lo natural (nuestras características "individuales" son determinadas por la naturaleza), la persona tiene una calidad moral (nosotros mismos determinamos libremente nuestras singularidades personales, y ellas están sujetas al juzgamiento del bien y del Mal). Sin embargo, la persona, al revés del individuo de determinación natural, es "más de lo que la naturaleza", es decir, una moralidad auto determinante, entonces le es digno que exceda a todo lo que es real. En los Tratados sobre la Encarnación (*Quaestiones de incarnatione*), Filipe, el can-

ciller, afirma, de manera sucinta: "El ser de la persona es moral y le es destinada la debida dignidad". Con eso, la Edad Media ya aborda en un tema que después se tornaría, primero en el Humanismo y continuando en la actualidad, un fermento del pensamiento pedagógico.

LA PEDAGOGÍA MEDIEVAL ENTRE EL OBJETIVISMO TEOLÓGICO Y EL SUBJETIVISMO RELIGIOSO

La pedagogía cristiana de la Edad Media es preponderantemente una pedagogía de la fe. De acuerdo con las elucidaciones de introducción al Cristianismo de Joseph Ratzinger, la fe significa aquí una opción esencialmente diferente en relación a la realidad: no una constatación y descripción objetiva de cosas y actos, pero una manera existencial de comportarse ante la esencia y la totalidad de la realidad. Ésa "pedagogía de la fe" se desdobla en la tensión entre el acto (*fides qua creditur*) y el contenido de la fe (*fides quae creditur*) descripta por Agostino (*De trinitate XII*, 2,5). Por acto, la fe entiende la respuesta del oyente a quien Dios se dirige; por contenido, la palabra de Dios, que se auto comunica, objetivada en escrituras, tradiciones y dogmas. A *fides qua creditur* (la fe objetiva) de transformarse en un canon de dogmas objetivado. Desde el punto de vista pedagógico, la primera tendencia provoca una postura fuertemente individualista, la segunda, una postura más dogmatica y autoritaria.

En virtud de la recepción de Aristóteles en la filosofía cristiana de la Edad Media, en la escolástica, como gran intento de conciliar la Antigüedad pagana y el Cristianismo, una visión cosmológica/genérica del Hombre vuelve a ganar fuerza frente a una postura agustiniana/personalista. Al mismo tiempo, ganaban destaque el pensamiento sistematizado, centrado en el cierre ("somas"), y las respectivas formas de enseñanza y aprendizaje. El pensamiento escolástico buscaba anular el an-

tagonismo entre razón y fe por medio de la dialéctica y de los "métodos" didácticos de *lectio, quaestio y disputatio*, siguiendo un programa de *fides quaerens intellectum* (una fe que busca entender), desarrollada por Anselmo de Canterbury. Lejos de ver la autoridad – tanto política como eclesiástica – como antónimo de razón y libertad, ella era vista como capacitadora y garantía de un orden inclusivo y de un estilo de vida harmonioso. Con eso la idea de orden del inicio del pensamiento occidental volvió a imponerse, y ese pensamiento de orden repercutió hasta la llamada nueva escolástica y la "pedagogía normativa", que nació en las aguas en el siglo XX.

Por otro lado, para su tiempo, dos corrientes medievales ya sobrepasaban en mucho la escolástica: la mística y la teoría de los tres reinos del abad calabrés Joaquín de Fiore. Los místicos (Maestro Eckhart, Ángelo Silesio, Jacob Böhme), presentan el aspecto artificial y distante de la realidad del pensamiento y enseñanza escolástica; ellos evocan el lado sombrío y misterioso del ser humano y oponen sus expectativas interiores a la estructura del pensamiento de sistemas. En éste sentido, la paradoja original de la mística, deducida de la Biblia, gana enorme significancia pedagógica: El Hombre se encuentra en la medida en que se abandona y se pierda. Los místicos alemanes, y aún más los españoles, especialmente Teresa de Ávila y Juan de la Cruz, llevan la idea de tornarse parecido a Dios al extremo y hablan de tornarse uno y ser uno con Dios: cuando dos deben tornarse uno, enseña el Maestro Eckhart (aproximadamente 1260 – 1327), y así repiten sus alumnos Juan Tauler y Enrique Suso, entonces uno de los dos debe sacrificar su esencia. Exactamente en ése punto es acuñado el *concepto alemán de formación*. Son estos místicos que remueven el término coloquial "formar" del vocabulario manual artesanal, transfiriéndolo para el nivel pedagógico, que, en el siglo XIX, vendría a ser el concepto principal del pensamiento pedagógico en Alemania.

Para el Maestro Eckhart, "formación" requiere un soltarse y liberarse en dos sentidos: el de liberarse de objetos y personas y el de librarse de sí mismo como voluntad y ser a sí mismo. Para Enrique Suso, *entbilden, einbilden* y *überbilden*[6] son la graduación de la divinización: entbilden significa liberarse de nociones sensoriales; es solamente enredamiento en el mundo sensorial de la experiencia; es solamente cuando se libera lo que el alma puede se *einbilden* en Cristo, y la consumación del proceso místico puede ser überdildet en Dios. Más tarde, Jacob Böhme (1575 – 1624) incluiría el factor pecado, que no solamente interfiere en el ritmo de la creación, sino que también divide el Hombre: en él, los reinos de lo divino y de lo diabólico pasan esgrimirse, y "quien venza formará la imagen". Así como Lucifer, la voluntad mal orientada no quiere formarse en Dios, pero en sí misma y "solamente realizarse a sí misma". Con ése entendimiento, la realización personal se torna una obra demoníaca, y, una vez más, la solución ofrecida por los místicos reza: solamente liberándose del aprisionamiento en sí mismo y donándose al otro, es decir, su vocación divina, el Hombre podrá ser recuperado y formado. Con eso, la formación se torna un proceso exhaustivo, hasta belicoso, conforme Hegel lo entendería y describiría aproximadamente 200 años más tarde.

Joaquim de Fiore (1130 – 1202) proyectó la idea de la divina Trinidad sobre la Historia y no reconocía más, como antes, dos eras cristianas (del Viejo Testamento), pero tres reinos secuenciales: el pasado del Padre, el presente del Hijo y el futuro del Espíritu Santo. La Historia (de la Salvación) no debería, por lo tanto, ser interpretada como una sucesión de fases alternadas de proximidad y distanciamiento de Dios, pero si como una ascensión gradual en dirección a Dios. Para nuestro contexto, vale resaltar la riqueza de metáforas con las cuales Joaquim ilustra esa graduación estrellada, pasando por el crepúsculo hasta llegar a la luminosidad radiante del día; de la ascensión de la figura del ciervo, pasando por el servicio del Hijo hasta llegar

a la libertad espiritual; de la organización del Judaísmo en el Viejo Testamento, pasando por la jerarquía de la Iglesia Papal del presente hasta llegar a la futura comunidad laica de una nueva iglesia. La tesis según la cual la tercera era no necesitaría más de la visualización maravillosa de la realidad transcendente por curas y sacramentos, porque la historia de la Salvación ya encuentra su plenitud en el terreno, prueba ser revolucionaria y pedagógicamente bien sucedida. Al Antiguo Adán se debe oponer un nuevo, por medio de la educación de aquel "nuevo Hombre", que recupera la inocencia y la bondad de la naturaleza humana anterior al pecado original. Con eso, la educación es radicalmente repensada como "renovación" (*renovatio*), respectivamente, como "renacimiento" (posibilitado por la obra de salvación de Cristo) de la naturaleza humana en el transcurso de la historia, que, habiendo sido creada a la imagen de Dios, solamente puede ser buena y jamás ser corrompida hasta en su centro espiritual. La idea de educación se coloca al lado de la salvación y, con el proceso de la secularización del concepto pedagógico, la suprime y la sustituye.

Jules Michelet y Jacob Burckhardt caracterizaron la noción central (la cual dio nombre) del "renacimiento" en el renacimiento humanista italiano como siendo idéntico al "descubrimiento del Hombre", en el sentido de que el Hombre ya no se entendía como una manifestación de lo general – pueblo, raza, clase, corporación, etc. -, pero renacía como individuo intelectual independiente. Para ésa auto consciencia recién despertada, Francesco Petrarca (1304 – 1374) – que, para Bernhard Groethuysen, fue "el primer hombre moderno" – acúñala siguiente frase: "Yo soy uno y quiero permanecer uno" (*Ego sum unus utinamque interger*). Nicolau de Cusa (1404- 1464) concretó ésa fórmula de identidad en la tesis de actividad creada del espíritu humano: el Hombre como *alter deus*: "El Hombre es un *segundo dios*. Así como Dios es el creador de aquel que realmente es y de las formas naturales, el Hombre es el creador de los objetos racionales y de formas artificiales. Ésas no son nada más que aproximaciones de su pensar, así como las criaturas son aproximaciones del pensar divino. Por lo tanto, la razón que se parece a la razón divina, consiste en la creación". (*Sobre el berilo* capitulo 6). Así como el creador divino hace surgir en su conocimiento el ente, el Hombre construye el ser concebido; el recrea el mundo como algo reconocible al medirlo por su espíritu (*mens*). El trabaja como un cosmógrafo, que "es caracterizado por una ciudad con los cinco portones de los sentidos". (Compendio, capitulo 8) y que dibuja el mundo, según sus propios padrones, con base en los datos transmitidos por los sentidos. Ese poder del Hombre de crear el mundo también se manifiesta en la típica ocurrencia renacentista, las utopías como esbozos de una sociedad perfecta – si bien que (aún) no realizada en ningún lugar -, para lo cual *Utopía*, de Thomas Morus, *La Ciudad del Sol*, de Tommaso Campanela, y *Nueva Atlántida*, de Francis Bacón, son los ejemplos más conocidos.

A esa nueva visión antropológica se junta una idea pedagógica fundamental, que Erasmo de Róterdam (1466 u 1469 - 1536) formuló de manera clásica: "El hombre no nace del Hombre, pero se hace mediante la educación y formación" (*Homines non nascuntur, sed finguntur*). La educación del Hombre asciende a la categoría de un segundo nacimiento. Comparable a la transición de los presocráticos a los sofistas y Sócrates, en el Renacimiento humanista, el Hombre vuelve a ocupar el centro de la reflexión filosófica. Una vez más, al reconocer el mundo que nos cerca, el interés se vuelve al Hombre, especialmente a la cuestión que involucra los padrones morales de su acción. Es evidente que, en el momento en que el Hombre, y ahora cada individuo, sale de un orden preestablecido, se coloca la cuestión por una directriz "humana" (o sea, adecuada al Hombre) para su acción; siendo así que, lengua, historia, moral, política y educación se tornan, necesariamente, los temas centrales del Humanismo. La retórica como el arte del discurso convincente y comunicante (bajo reglas de la propia vida y de la convivencia) necesariamente también gana una importancia pedagógica extrema.

Se quisiéremos analizar de manera clara lo radicalmente nuevo del Humanismo del Renacimiento y de la Reforma, es aclarador comparar los dos libros, que pertenecían a la gran literatura mundial y que aparecieron prácticamente al mismo tiempo, más allá de un retrato de manera ejemplar, el mundo espiritual del fin de la Edad Media y otro, el del Renacimiento humanista. La *Divina Comedia de Dante* (1265-1321), que, con razón fue llamada la última suma de la Edad Media, presenta al Hombre en su larga jornada en este mundo para la beatitud eterna. Ella delinea una visión de mundo de calma, constancia y permanencia. Su lenguaje es rico en símbolos, que hacen referencia a esa inmutabilidad, atemporalidad, inhabitabilidad del orden divino que a todo soporta. Dante es guiado por el Paraíso por su amante, que murió tempranamente, Beatriz: la encarnación

transfigurada del amor atemporal y divino, de la cual al amor temporal y terrenal es solamente una insípida muestra. Dante es introducido al Empíreo por Bernardo de Clairvaux, el santo medieval por excelencia. El *Decamerón* de Giovanni Boccaccio (1313-1375) se opone a la *Divina Comedia* de Dante como una comedia extremamente humana. Boccaccio describe experiencias concretas en todos sus matices. Él no juzga los hombres por los padrones de un orden supra temporal, pero ve en las estipulaciones de la acción humana en el propio Hombre. Los actores no son representantes de la Humanidad, que caminan por un camino igualmente válido para todos; en el centro está el individuo, que estructura su vida en el tiempo de una manera propia y singular. El epítome de la perfección humana ya no es más el santo liberado del peso terrenal, y sí el individuo históricamente concreto, que experimenta todos los altos y bajos de la vida y vivencia todas las pasiones y sublimaciones. Boccaccio no canta una mujer angelical y romantizada, pero, con su libro, hace que una etérea llamada Fiametta sea literalmente inmortalizada.

El Renacimiento humanista comienza en el ámbito literario. La rehabilitación de la poesía por Francesco Petrarca, en oposición a un sistema de filosofía, la resurrección de la literatura por Boccaccio, en oposición a una especulación conceptual abstracta e irreal, descortinan un mundo olvidado de sentimientos y pasiones, que forman el Hombre más que a cualquier clase o enseñanza, que lo motivan a la acción, y, al mismo tiempo, aguzan los sentidos para las infinitas diferencias y singularidades individuales. François Rabelais (1494-1553) despeja – y con eso impone un punto clave de la "Pedagogía de la Reforma", que más tarde se tornaría recurrente – todo su escarnio y deprecio sobre la "vieja" educación esquemática y siempre igual y, como las dos figuras literarias Gargantua y Pantagruel, ilustra las inmensas diferencias entre la vieja y la nueva educación: Gargantua, hijo del legendario rey Grandgousier, recibió su educación de los mejores preceptores de la época, pero se tornó un soñador e

incapaz de lidiar con la vida, porque ésa educación aún respiraba el antiguo espíritu pre humanista. Por lo tanto no restaba nada más que educar a Gargantúa, una vez más en el espíritu nuevo. El sabio Ponócrates consiguió esa artimaña y educó a Gargantúa, haciendo que él se olvidase de todo lo que había aprendido con sus preceptores. Cuando, más tarde Gargantua manda su hijo a Paris para ser educado en el nuevo espíritu, él le da el siguiente consejo: "Tiene en suspensión los abusos del mundo. No entregues tú corazón a la vanidad, porque ésta vida es transitoria, pero la palabra de Dios perdura. Sé servicial para con todos los tuyos cercanos y ámalos como a ti mismo. Reverencia a tus preceptores, huí de la compañía de aquellos con quien no quieres parecerte, y las gracias que Dios te conceda, no las recibas en vano". La "nueva educación" es retorica y enciclopedia. Por medio de ejemplos, imágenes, experiencias de una vida vivida y del diálogo argumentativo, ella desea orientar al Hombre a hacer elecciones racionales y la acción libre. Erasmo renueva la antigua idea de una formación enciclopédica: el Hombre tiene que encontrar su lugar en el mundo de los objetos, del conocimiento y de los hombres y tornarse el centro de su propio circulo de pensamientos y de vida (del griego *en kyklios* = estar en el centro del circulo). En vista de un mundo que se extiende cada vez más en dirección al infinito – Giordano Bruno (1548 – 1600) tomó la infinitud del mundo como base de toda una filosofía -, el Yo se torna centro del mundo, en la medida en que él tiene de orientarse, encontrar su lugar y crear su *propio mundo* adentro de ésa infinitud. En el *Elogio de la Locura*, de Erasmo, la idea pedagógica da una vuelta paradoxal: llevando en consideración la inversión del mundo y la disimulación de los hombres, la formación se transforma en enmascaramiento y desilusión, de manera que, al fin los verdaderos cultos del mundo no son los sabios, y sí los locos y tontos. Al permitir que el Hombre penetre la teatralidad de papeles y mascaras de la vida, ésa educación le confiere un distanciamiento crítico de sí y de los otros, sin lo cual no puede haber formación. Inspirado

por ése nuevo raciocinio antropológico y dando continuidad a la enseñanza cristiana de la encarnación de Dios, Petrarca inicia una larga discusión, que persiste hasta los días de hoy, sobre la posición excepcional que el Hombre ocupa en la Creación, que se condensa en el concepto de la dignidad del Hombre (*dignitas homini*), como por una lupa. Pedagógicamente significante e influyente fue el Discurso *sobre la Dignidad del Hombre (De dignitate hominis)* de Giovanni Pico Della Mirandola (1463-1494), elaborado en 1486 con discurso de apertura de un concilio mundial de religiones y filosofías que debería realizarse en Roma, pero que fue cancelado por el Papa. No es para menos que ése texto fue, muchas veces, considerado la partida de nacimiento de la Pedagogía moderna. El autor, que ya fuera aclamado por sus contemporáneos como "la fénix de los genios" establece la dignidad del ser humano en la libertad, con la cual solamente él, entre todas las personas, fuera condecorado por Dios. Mientras todas las cosas y todos los otros seres vivos fueron creados para ser algo especifico y posición de ellos en el mundo les fue designado, el Hombre esencialmente puede venir a "ser todo" y elegir su propio lugar y papel en el mundo. El puede vegetar de manera más animalesca que cualquier bestia o elevarse a las alturas divinas gracias a la fuerza de su resolución mental. Después de haber recordado la creación del primer Hombre, Pico hace a Dios Padre decir las siguientes celebres palabras: "Adán, no te damos ni un lugar determinado, ni un aspecto que te sea propio, ni tara alguna específica, a fin de que obtengas y poseas aquel lugar, aquel aspecto, aquella tarea que tu seguramente deseas, todo según tu placer y tu decisión. La naturaleza bien definida de los otros seres es refrenada por leyes por nosotros prescriptas. Tú, por el contrario, no serás constreñido por ninguna limitación, determínalas para ti, según tu arbitrio, a cuyo poder te entregaré. Colócate en medio del mundo para que de allá puedas mirar mejor todo lo que hay en el mundo. No te hicimos celeste ni terrenal, ni mortal ni inmortal, a fin de que tu, juez soberano artífice de ti mismo, te plasmes, en la forma que

hayas seguramente elegido. Podrás degenerarte hasta los seres que son las bestias, podrás regenerarte hasta las realidades superiores, que son divinas, por decisión de tu ánimo".

En su *Fábula sobre el Hombre* (*fabula de homine*), el humanista español Juan Luis Vives (1492-1540) presentó esa idea de manera bastante pintoresca, al hacer que hombres presentasen una obra de tres actos durante una fiesta de los dioses; en ésa obra, ellos exhiben primero todo el espectro de destinos humanos, después imitan comportamientos animalescos y, para finalizar, emulan los actos de los dioses, mostrando, de manera impresionante, que de hecho, ellos podían "ser todo". Finalmente, los dioses tienen que reconocer y aceptar que los hombres son más libres y más grandiosos que ellos mismos.

En su *Libro sobre el Sabio (Líder de Sapiente), Charles de Bovelles* (1478-1567) comparó el sabio al Prometeo. Así como peste dio vida al hombre hecho de barro con el fuego que robara de los dioses, aquél trae el fuego de la sapiencia para la Tierra y ahora está en condiciones de pensar el mundo y de darle un sentido. El mundo, que, antes de su creación, era solamente un pensamiento de Dios, se completa en el Hombre, donde vuelve a ser pensamiento.

Los principios pedagógicos en los cuales los reformadores, liderados por Lutero, Zwingli y Calvino, fundamentan su nueva "educación reformatoria" son muchos prójimos a los del Renacimiento humanista. La característica individualista de la Pedagogía de la Reforma es tan inequívoca como su énfasis de la libertad y de la responsabilidad personal. Los reformistas son radicales en relación a la educación heredada; eso también se aplica a la renovación del Cristianismo a las sobre posiciones greco romanas. La lucha inexorable de Lutero siempre se vuelve en contra la primacía conferida al "pagan maldito" de Aristóteles en la filosofía y teología cristiano escolástica. A él,

Lutero contrapone Paulo, y la idea de Gracia hasta el extremo de que la educación humana debería ser vista como una dádiva de la gracia divina y que el deseo de educación humana sería valioso y orgulloso. Lutero y Erasmo trabaron una discusión acerrada con respecto a eso, discusión ésta que se desencadenó especialmente por la cuestión del libre arbitrio. Mientras que Erasmo defendía resolutamente que el Hombre tiene libertad y capacidad para reconocer el verdadero, desear el bien y realizar el bello, Lutero y Sócrates adoptaba una verdadera ira santa, veía demás Platón y Sócrates en eso y se entusiasmaba por la tesis según la cual toda la creencia en la bondad natural de la naturaleza humana y toda la esperanza en el poder de redención de la razón humana disminuiría la gloria de Dios e invalidaría el principio bíblico de sola fide (por fie solamente). En oposición a Erasmo, el humanista crítico creyente, el reformador Lutero vence el elemento existencial: la experiencia de la propia ecumenicidad y el miedo de la condenación eterna. Para Lutero, y más aún para el posterior Pietismo, algunos pecados eran solamente síntomas de una enfermedad más profunda del alma humana, que no podría ser curada por buenas acciones y penitencia ni por sacramentos, mucho menos por indulgencias compradas. Solamente la fe en Cristo podría justificar el Hombre frente a Dios.

Por eso, el esfuerzo pedagógico de Martín Lutero (1483-1546) se dirige a una relación directa entre el Hombre y Dios gracias a su fe personal y a la gracia que Dios benevolentemente le concede. Lutero rechaza la Iglesia Católica como autoridad e intermediadora de gracias y reduce el ideal de vida monástico contemplativo en favor de la vida cotidiana en el hogar y en la familia y del trabajo profesional. La pedagogía de Ulrich Zwingli (1484-1553) se dirige menos al individuo que a la vida comunitaria y a una conducta de vida puritana; él resume (por primera vez) el concepto de educación funcional en la siguiente expresión: *todos siempre educan a todos*. Las medidas educacionales propues-

tas por el reformista suizo – al contrario de Lutero – focalizan mucho más en el comportamiento externo. El adolecente debe comportarse "como se debe"; él debe aprender a resistir a la pomposidad y a la avaricia, pero principalmente a evitar el peor de todos los males: la ociosidad. Sin embargo, para Juan Calvino (1509-1564), la teoría de la predestinación, o sea, la predeterminación de la vida humana y la elección por Dios, debería tornar la educación superflua, él vincula el perfeccionamiento del individuo al servicio incondicional a la comunidad y "hace de la pedagogía" toda la vida eclesiástica y comunitaria. La santificación del Hombre depende de cuanto él se entrega a las tareas que la comunidad le atribuye. El perfeccionamiento del Hombre es vinculado a su adaptación, en verdad, deberíamos decir, a su integración a la comunidad (de fe), siendo pensado (por primera vez) como "socialización".

A Felipe Melanchothon (1497-1560), cuya influencia sobre la teología luterana y sobre el sistema educacional protestante difícilmente puede ser súper estimada, y que, justificadamente, porta el título de honor *Praeceptor Germaniae* (Preceptor de Alemania), tiene el mérito de tener, por su profunda convicción humanista, conferido a la fe, a la razón y a la experiencia una importancia pedagógica equiparable y de haber contrapuesto la libertad de elegir del arbitrio humano a la educación escolástica rígida. Su famosa clase inaugural en la Universidad de Wittemberger, diez meses después de Lutero haber fijado su tesis, es programática: "La erudición se acostumbra a la precisión. Además de esfuerzos científicos pasan a moralidad, de manera que aquél cuidado, que es aplicado a la investigación, genera humildad".

Las tendencias, que desde el histórico prusiano Leopoldo de Ranke eran llamadas como "contra reformistas", pero que en verdad, eran tendencias intra eclesiásticas de Reforma de la Iglesia Católica, también respiran el espíritu del Renacimiento

humanista (Erasmo, Vives), y del misticismo (Teresa de Ávila, Juan de la Cruz, Ignacio de Loyola). La idea pedagógica de ése movimiento interno de Reforma está concentrada en un libro que hasta los días de hoy no perdió su efecto de renovación sobre los hombres: Los ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola (1491-1556), muchas veces llamado simplemente como *Libro de Ejercicios*. Se trata de un curso de cuatro semanas de meditaciones y auto reflexiones, en la cuales, con la ayuda de un profesor – el llamado Maestro de Ejercicios -, el alumno debe obtener claridad al respecto de sí mismo y tomar por sí solo, una nueva decisión en la vida. Él debe aprender a distanciarse del mundo sin retirarse o huir de él. Esa indiferencia en relación al mundo no significa falta de interés, sino una tranquila placidez y una serenidad del alma. El orden escolar mundialmente eficiente (hasta los días de hoy), del Orden de los Jesuitas fundada por Ignacio, a *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*, reposa sobra la noción doble de una orientación en el mundo y un distanciamiento de él, conforme el sentido doble de las "artes libres" como artes de los libres y arte de la libertad del Hombre. Los alumnos deben aprender a elegir, con libertad personal, un objetivo claro, a querer alcanzarlo a despecho de todos los obstáculos, considerando las condiciones peculiares de lugar, tiempo y personas.

El pensamiento pedagógico del Renacimiento humanista llega a su ápice en la pedagogía pansofica (*del griego pansophia = sabiduría universal*) del obispo checo reformado *Jan Amos Komensky* (1592-1670), cuyo nombre latinizado era *Comenius* (Comenio). Con él – así como con Johannes Schurr, el mayor genio pedagógico que el mundo ya produjo – la idea pedagógica es realmente pensada de manera "amplia" e integrada en el programa de una "Reforma Común y General" en el ámbito religioso, moral y social. A partir de un mundo desunido y que se degeneró en un laberinto, como Comenio lo vivió amargamente en la aflicciones de la Guerra de los Treinta Años, él coloca en aquello

que frecuentemente sería considerada una obra de consulta, su "*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*", una "Deliberación universal cerca de la reforma (*emendario*) de las cosas humanas". Comenio atribuyó el desorden caótico al error pecaminoso de aquél que Dios designó e instituyó guardián y coacreedor de ése mundo. El pecado del Hombre no consiste tanto en una falla moral, pero sí en ignorancia indolente, desconocimiento oscuro e inactividad ociosa. Por lo tanto, ése pecado puede ser curado y corregido por medio de la instrucción correcta y de actividad empeñada.

El Hombre creado a la imagen de Dios Creador, así como aquél del conocimiento de la idea divina de mundo, es capaz y, por lo tanto, está esencialmente apto a restablecer la orden del mundo. Para realmente capacitarlo a colocar el mundo en orden (de nuevo) es necesaria una formación (*paideia*) dirigida al todo (*pan*) y al orden divino del mundo: la *panpaedia*. El orden divino del mundo es revelado al Hombre en tres libros: aquél que contiene las obras de Dios (la naturaleza) y es escrito en lenguaje matemático; aquél en el cual está registrada la palabra de Dios (la Biblia) y que está escrito en hebraico y griego; y, para finalizar, aquél de la razón humana (imagen de Dios), que, como un microcosmos, trae en sí el mundo entero y su orden. Cada uno de esos tres libros es enseñado e interpretado por un profesor diferente: la naturaleza, por los científicos; la Biblia, por los teólogos; la razón, por los filósofos. Los tres libros corresponden a tres obras, por medio de ellas correctamente, restablecer el orden y cumplir su tarea de creación del mundo: la ciencia, la religión y la política. Por lo tanto la máxima didáctica de Comenio de enseñar todo a todos de todas las maneras no significa ni una poliglota sabiduría común ni un tumultuado conocimiento de mucho, pero el conocimiento de todo y por todo. Y todos los hombres, en todos los lugares, en todos los tiempos, tienen igual derecho a ésa "cultura general", en el sentido estricto del término, independientemente de su origen, raza, religión, sexo

o edad. Aquí la idea de una misma formación para todos es representada decisivamente por primera vez y justificada religiosamente por la afiliación a Dios, que tiene a todos los hombres de la misma manera.

Esa formación del hombre engloba todas las edades y se subdivide en ocho "escuelas" secuenciales, que van de la vida prenatal a la vejez y a la preparación para la muerte. Con eso, Comenio no solamente anticipa en siglos la idea de un aprendizaje durante toda la vida, sino también compone el ideal de una escuela, que es mucho más que una simple institución de enseñanza o un sobrepasado instrumento para lograr posiciones sociales y bienestar económico. Para Comenio, la escuela es el lugar donde debe comenzar la mejora de las condiciones humanas al reconducir el Hombre a la integridad de su origen por medio de un aprendizaje que posibilite el discernimiento. Cuando, en relación a Comenio, hablamos de "educación natural", naturaleza significa aquél estado del Hombre y del Mundo anterior a toda confusión, corrupción, mentira y subterfugio, que tiende a ser reestablecido, si quisiéramos que el Hombre y el mundo queden bien. Eso requiere que todos los hombres sean meticulosamente orientados a ése respecto, y – 300 años antes de la Liga de las Naciones y de la ONU – Comenio ya exigía un tipo de concilio mundial, que debería trabajar para lograr la paz y la unidad en el saber, en el creer y en la acción.

Mientras Comenio rechaza el pecado original como siendo una idea no cristiana e irreconciliable con Dios de bondad, en su pedagogía pietista (*de pietismo = religiosidad*), también lo "general reformista" Pastor Augusto Hermann Francke (1633-1727) parte de la naturaleza humana intrínsecamente corrompida por el pecado original. Ya que para Francke – al contrario de Comenio – el pecado del Hombre no está en la ausencia de discernimiento o falta de conocimiento, la cura de ese Hombre corrupto requiere no solamente enseñanzas e instrucciones, pero, en primera

línea, la gracia divina y una educación que revuelve el Hombre radicalmente y le enseñe disciplina obediente, aplicación diligente y trabajo útil. Esa educación debe romper la voluntad del niño, someterlo a una disciplina rígida, incitar mucho su entusiasmo por el trabajo y alejarlo de todo lo que pueda estimular el amor por las cosas mundanas, es decir, juegos y diversiones de cualquier tipo y también la música y el teatro. A fin de eliminar esa "ociosidad inútil", Francke exige que niños y adolescentes sean monitoreados ininterrumpidamente. La fundación de la escuela por Francke (desde 1695, en Halle) asume un carácter totalmente diferente del concepto de escuela de Comenio: ella es una *institución* en que los pupilos son cercados por todos los lados de una educación total; hasta el mismo ocio es tratado pedagógicamente y completado con "actividades recreativas"; son prescriptas vacaciones. Supervisión, habituación, ejemplo, disciplina, castigo y trabajo útil son los medios por excelencia de ésa educación, que estimula la verdadera beatitud y inteligencia cristiana – distinción a ser hecha de la inteligencia mundana – al inculcar en el "viejo" Hombre revuelto las virtudes de amor a la verdad, obediencia y aplicación al trabajo para que, por medio de ellas, nazca un "nuevo Hombre".

Como típico sustantivo verbal alemán, Iluminismo designa – analógicamente a términos como creación, cura, formación o desarrollo – tanto el proceso como el resultado de ese proceso, siendo que nada es dicho al respecto de la casualidad de esa relación: al final del Iluminismo [*Aufklärung*] en el sentido de aclarar (*aufkläres*), está esclarecimiento (*Aufklärung*) en el sentido de estar esclarecido *(Aufgeklärtseins*). Aufklärung ocurre tanto como término designativo de acción (aclarar, iluminar) como así también designativo de una época [iluminismo], Cuando hablamos de la era de Aufklärung (iluminismo), se refiere a un período histórico definido – normalmente el siglo XVII y principalmente el siglo XVIII -, una época, por lo tanto, en que la confianza en la razón humana sobrepujaba la necesidad de que autoridades y tradiciones diesen orientaciones para la vida. Ahora, si alguien se intitula "*Aufklärer*" o "*Aufklärerin*", él o ella no se asocian a una época histórica, pero entiende Aufklärung de manera sistemática y como programa, lo cual, a su vez, no está necesariamente vinculado a una época, pero, básicamente, puede ser abordado a cualquier hora. Aparentemente, ése "*Aufklärer*" o ésa "*Aufklärerin*" utilizan el verbo "*aufklären*" con un sentido transitivo, es decir, es como una atención educativa o instructiva que un esclarecido (*Aufgeklärten*) dedica a un no esclarecido (*nicht Aufgeklärten*). Todavía la famosa definición de *Aufklärung* (Iluminismo), que Emanuel Kant dio en 1784, utiliza *Aufklärung*, en su acepción intransitiva, como *Selbstaufklärung* (auto esclarecimiento), en la medida en que Kant lo interpreta como "la salida del Hombre de su minoridad de que es propio es culpado" y atribuye esa minoridad a la falta de resolución y coraje de valerse de su propia razón sin la orientación de otros. Aufklärung, como programa, también puede elegir objetivos distintos: en un caso, entendiéndose más *racionalista*, en otro, más *emancipacioncita*. En el primer caso, su lema reza: "verdad

por medio de la claridad", en el segundo, "Independencia y Libertad". Si, por un lado, la *Aufklärung* visa conceptos claros y la superación de la ignorancia y superstición, por otro lado, trata de la liberación del Hombre del las amaras y de la extinción del dominio del Hombre por el Hombre. Que ambos pueden y deben andar de manos dadas es el punto de vista asumido por todos, que vinculan un mejoramiento de las condiciones humanas a una purificación de la consciencia al respecto de ésas condiciones – de los enciclopedistas franceses, pasando por Karl Marx hasta Paulo Freire.

Si entendernos *Aufklärung* (Iluminismo) como movimiento histórico, el tiene una ocurrencia pedagógica en tantas figuras diferentes que podemos considerarlo un fermento de efecto constante en el proceso de la racionalización que se extiende por siglos, a empezar por los sofistas de la Antigüedad; no pierde fuerzas ni durante la Edad Media Cristiana y llega su primer apogeo en el Humanismo del Renacimiento y Reforma. El Protestantismo también tuvo una acción racional y secular, por ofrecer al individuo la posibilidad de decidir por sí mismo a quien él gustaría dedicarle su lealtad personal. Ese vasto horizonte cubre principalmente los procesos en las áreas de la Matemática y de la Mecánica, en ciencias naturales, también los efectos de los viajes de descubrimientos geográficos, las consecuencias del conflicto entre confesiones y de las guerras santas, así como la revolución radical en la manera de pensar y de aprender. Visto bajo éste ángulo, podemos caracterizar de manera general Aufklärung (Iluminismo) como reclusión del hombre a la razón, asociado a una doble separación de la naturaleza y de la tradición. Ésa separación aparece como liberación y emancipación del Hombre de la orientación e instrucción por parte de las autoridades y como direccionamiento al pensar por sí mismo y al confiar en uno mismo y no pensar. John Locke (1632-1704) fue el primero a defender esa posición; en Alemania, ella fue propagada principalmente por Cristiano Tomasio (1655-1728) y por Cristiano

Wolff (1679-1754). Finalmente, Emanuel Kant declaró el pensar por la propia razón como siendo la suprema piedra de toque de la verdad y vio en la máxima de siempre – pensar por sí – literalmente la esencia del Iluminismo.

Las Meditaciones sobre la Filosofía Primera, de René Descartes (1596-1650), marcaron una de los más profundos cambios paradigmáticos en la Filosofía y en la Pedagogía occidentales. Descartes era matemático, y, como descubridor de la geometría analítica, entró para la historia en ésa disciplina. La Matemática le servía de modelo a ser seguido para todo y cualquier conocimiento seguro. Para encontrar en la Filosofía y en la Pedagogía un punto inicial que fuese tan sólido cuanto eran para él los axiomas en la Matemática. Descartes sometió todo su conocimiento humano a una crítica analítica radical. ¿No sería el mundo todo un mero producto de la fantasía de nuestro consciente o de un espíritu maligno y embustero? ¿Podría ser que aquel que creemos ser verdadero y real al fin no pase de un sueño? Ya que – como Agostino ya había reconocido – la mayor parte de nuestro conocimiento adviene de tradiciones, autoridades o de una limitada experiencia casual, bien como de percepciones sensoriales, ilusorias, para Descartes, ese saber parecía haber sido "erigido sobre arena". En la medida en que colocaba todo en duda y transformaba esa duda en fuerza motriz del cuestionamiento científico, todo y cualquier contenido de conocimiento y hasta cualquier realidad podrían venir a ser objetos de duda; pero al mismo tiempo, Descartes se concientizó de una realidad incontestable: de la auto conciencia del sujeto indagativo. Su *Cogito, ergo sum* (Pienso, luego existo) se tornó la piedra fundamental de la moderna Filosofía de la Conciencia y, así, también del Racionalismo, que lo acompaña. La base del conocimiento y del aprendizaje pasó a depender de la razón humana: sí algo es evidente, o sea, está claro y nítido (*claire et destincte*), se transforma en certeza, y, de ésta, otras certezas pueden ser deducidas racionalmente, en los moldes de la Matemática

emergente. Con eso, la Matemática pasó a ser la piedra de toque de la ciencia por excelencia, de manera que, a partir de ahora, la deducción matemático universal, inclusive del conocimiento no matemático, pasó a ser el programa obligatorio, y todo saber no "matematizable" era relegado a la antecámara de la ciencia.

Como su Avance del Conocimiento (*Advancement of Learning*), Francis Bacón (1561-1626), inicialmente, caminó por otro camino, el de la inducción de lo específico hacia lo general. Al conocimiento y aprendizaje tradicionales, que siempre produjo alumnos y profesores, pero no generaba inventores, él se oponía a la tesis de que el conocimiento constituiría y conferiría al Hombre poder sobre la naturaleza; él tendría que estar al servicio del bienestar material de los hombres y del progreso social y, por lo tanto, ser medido por sus *fruits and Works* (frutos y resultados). En su *Novum Organon* – su "nueva" estructuración de la ciencia, que sustituiría el sistema científico aristotélico -, Bacón esbozó un plano para una política de ciencia internacional y global. Ése plano probó ser utópico, pero la meta teoría que él desarrolló en el *Instauratio magna*, de que la investigación y el aprendizaje son procesos esencialmente interminables, continuó la acción, en la medida en que Bacón extrapola la elección entre deducción e inducción y espera que el proceso del conocimiento venga del descubrimiento de nuevas premisas, hasta entonces, desconocidas, y del entrelazamiento entre esclarecimiento teórico y eficacia práctica, interpretación de la naturaleza e internación.

John Locke (1632-1704) asume una importancia ejemplar en relación a la "transposición" del programa iluminista para la educación concreta. Su objetivo era transferir para la educación práctica, los resultados del Empirismo, para cuya fundamentación y justificación filosóficas él hizo significantes contribuciones, por ejemplo, con su trabajo, que marcó época, Ensayo sobre el Entendimiento Humano (*An Essay Con-cerning Human Undestanding*). Sus Pensamientos sobre la Educación (*Thoughts*

Concerning Education), de 1693, marcaron de manera decisiva la teoría pedagógica y la educación concreta del siglo XVIII, no solamente en Inglaterra, sino en el mundo entero. En la dedicatoria que hizo a quien encargó su trabajo, Locke dijo que es su intención elaborar detalladamente un método de enseñanza "más fácil, rápido y adecuado para formar hombres bien educados y útiles".

En primer lugar, Locke tiene en mente el joven *gentleman*, porque en él ve personificado el ideal que los jóvenes de las clases inferiores emulan (o deberían emular) en mayor o menor rango. Locke se interesa muy poco con los hijos de los pobres; entre las edades de tres y catorce años, éstos deberían ser alojados en *working schools* (escuelas de trabajo) para que no fuesen fardos para la comunidad.

A primera vista, puede parecer espantoso que, siendo un iluminista, la educación del *gentleman,* Locke de menos valor al conocimiento que a la virtud, menos al estudio de las ciencias que al *savoir vivre*, menos al saber enciclopédico que al proceso de aprendizaje. Eso permite que él – dando seguimiento a la polémica de Montaigne (1533-1592) en contra el pedantismo -, por un lado, critique el sistema educacional y lo escolar de su tiempo y ataque intensamente la gran confusión, formule el nuevo programa didáctico de *res, non verba* (hechos, y no palabras). En relación a una vida virtuosa, Locke no valora reglamentos en favor de hábitos, porque solamente la práctica podría enseñar cómo debemos accionar sin tener de recorrer ciertas reglas. Él atribuyó un gran peso al trabajo y a la actividad. Al todo, Locke ofrece un catálogo diferenciado de tips y directrices de educación, que van desde cómo lidiar con agua fría, pasando por juegos al aire libre, hasta la alimentación y al menú diario. Con su promesa favorable de poder provocar e influenciar nueve decimos de aquel que más tarde se mostrará como carácter, él despierta un enorme optimismo educacional. Por detrás de eso

está, por un lado la suposición fundamental epidemiológica de su Empirismo: "No hay nada en la mente que no haya estado antes en los sentidos"; por otro lado, la intención de emplear la educación en el programa de progreso iluminista y descortinar y ofrecer la infancia como genuino "objeto de investigación" para una ciencia de la educación empírica. Para eso, él se valió de una revisión del abordaje antropológico de manera de reformular la materia sobre el alma humana en cuestión sobre la *razón humana*, entendiendo ésta no como "ser", pero como "función"; y también retornó al dualismo antropológico invocado por Descartes entre *res cogitans* (conciencia) y *res extensa* (corporeidad concreta del Hombre). Al separar el aspecto físico del Hombre de la conciencia y ubicarlo, él lo tornó accesible al estudio empírico. La resultante antropología epistemológica floreció especialmente en Francia y en Italia. Por otro lado, ella daba continuidad al interés, surgiendo en el Renacimiento humanista, por el hombre y por su estudio, pero tendía a nivelar nuevamente la "dignidad" del Hombre, justificada por la posición excepcional de éste en la creación, y a reducirlo a su naturaleza psicofísica. Voltaire fue un fuerte vocero de ésa tendencia: "El Hombre es un animal salvaje que, posee lana sobre la cabeza, camina sobre dos patas, es casi tan diestro como un simio, es menos fuerte que otros animales de su tamaño, provisto de un poco más de ideas que ellos y dotado de mayor facilidad de expresión. Además está sometido igualmente a las mismas necesidades que los otros, naciendo, viviendo y muriendo exactamente como ellos".

En comparación al Racionalismo de René Descartes el Meta empirismo de Francis Bacón y el Empirismo de John Locke, Giambattista Vico (1668-1744) tiene una visión de Hombre y una comprensión de Iluminismo completamente diferentes. Es digno resaltar el hecho de que el profesor de retorica napolitano no traba su debate con el Cartesiano en el territorio de la Filosofía, pero sí en el de la Pedagogía, cuestionando la esencia y el

método de la formación humana. Vico no piensa en términos matemáticos, pero si en términos históricos. La matematización cartesiana de la Ciencia él opone su *Scienza nouva* (Ciencia Nueva), cuyo título completo en español es *Principios de una Ciencia Nueva Acerca de la Naturaleza Común de las Naciones*, y que se propone nada menos que ofrecer una historia de la cultura de toda la Humanidad; en analogía a Dante y Boccaccio, de Sanctis la llamó "la divina comedia de la ciencia". La historia de Vico no comienza con la Creación del mundo, pero sí solamente después del diluvio, con los hijos de Noé; y para él, algo como la "El primer barro de la historia universal" (Erich Auerbach), de la cual Vico deja surgir, poco a poco, las conquistas primordiales de los hombres: adoración a los dioses y altares, casamientos de familia, entierro y memoria de los muertos. Vico divide la evolución humana en tres grandes épocas. En el primer período, el de la sensualidad pura, los hombres viven desenfrenada y pasionalmente como *bestioni* (animales salvajes), pero, en le fondo de sus corazones, Dios ya depositó la intuición del humano; esa humanidad se expresa primero en el reconocimiento de los propios límites y en la aceptación de que hay algo que les es superior y que sobrepasa en mucho su propia experiencia. Los hombres primitivos, dotados de una fantasía vívida, luego producen sus primeros mitos, los cuales – el primero es el de Júpiter expulsando rayos – no son errores objetables, tampoco representan la verdad en el sentido científico. Como productos de fantasía poética, ellos son la expresión de algo que parece verdad (*verosímiles*); pero eso, que tiene apariencia de verdad, se torna una verdad práctica para los hombres, en la medida en que ellos nortean su acción de acuerdo con esos mitos. Así, el mito, o sea, la delineación explicativa de sí mismos y de los hombres, se transforma en directriz para su acción práctica. Y solamente en un tercer momento que el elemento racional es acrecentado: "Los hombres primero sienten sin apercibirse, después se aperciben con ánimo conturbado y conmovido, finalmente reflejan con la mente pura". En otras palabras: "Esa es

el orden de las cosas humanas: primero vinieron las selvas, después las cabañas, enseguida, las ciudades y, al final, las academias". Todavía, con base en su premisa epistemológica *verum et factum convertuntur* (la verdad y el hecho convergen), Vico excluyó dos áreas de la facultad cognitiva del ser humano: *la naturaleza y Dios* – la naturaleza, porque no fue el Hombre que la hizo, y si Dios; Dios, porque saberlo, paradójicamente, significaría que Dios habría sido creado por el Hombre.

De la reconstrucción de Vico de la historia humana, resultan por lo menos tres conclusiones duraderas. El conocimiento que realmente importa al Hombre es siempre de orden práctico; se aplica a la acción humana, su hacer, su historia. Sin embargo el hombre aspira al más elevado conocimiento de la verdad (teórico) *per causas* (a partir de las causas), al cual solamente Dios puede tener acceso, porque fue Él que generó y creó todo, su conocimiento de la verdad se limita irremediablemente a aquello que el propio Hombre generó: las estructuras ficticias de la Matemática y de la Geometría, así como la realidad concreta de la Historia. El verdadero o el falso "digital" típico de la Matemática y de la Geometría fallan cuando se trata de la acción humana; en el mundo histórico cultural del humano, el raciocinio deductivo y la demostración lógica son de ninguna valor; aquí, lo que rige es lo probable "analógico", no *la razón pura*, pero sí lo razonable. Si nosotros transpusiéramos la racionalidad – que corresponde al conocimiento teórico, abstraído de la realidad humana – para la acción humana e imagináramos un ser humano que planea y organiza su vida de manera estrictamente racional, ése *rational man*, así como en Bertrand Russell, no podrá ser nada más que un monstro deshumano.

Vico trata el debate con el Racionalismo cartesiano, que realmente marcaría época, en las llamadas clases inaugurales, con las cuales él abría el año lectivo de la Universidad de Nápoles y de las cuales se destaca especialmente la del año de 1708, in-

titulada El método de los estudios de nuestro tiempo (*De nostri temporis studiorum ratio-ne*). En ella, Vico pondera y contrapone los pros y los contras del método de estudios "moderno", basado en la teoría cartesiana del conocimiento, como era representado de manera ejemplar en "*Art de penser*" de Arnauld y en la escuela de Port-Royal, y de la "antigua" formación retorico humanista. Él no desea jugar un sistema educacional en contra a los otros, pero combinarlos de tal manera que las ventajas de ambos puedan ser provechosas para la formación de los hombres.

Vico argumenta que la matematización de la ciencia y la correspondiente cientificación de la formación interpretan mal o no aciertan el mundo histórico del Hombre y, por lo tanto, prueban ser extremamente "inapropiadas" para la formación práctica. Porque ellas fingen que, cuando los jóvenes salen del sistema educacional y entran en la vida, ellos deberían estar preparados para un mundo que consiste en líneas, círculos, números y ecuaciones algebraicas; la escuela llena sus mentes con cosas tan grandilocuentes, como exámenes, evidencias y conclusiones de verdad, y da poco valor a lo probable, que es mucho más "verdadero" que aquellas construcciones lógico deductivas, porque coloca, en nuestras manos, las reglas para juzgar lo que parece ser verdadero para todas las personas, sino para, por lo menos, la mayor parte de ellas. A final, esa también es la regla según la cual, en la convivencia humana, apaciguamos peleas y desentendimientos, amenizamos conflictos, hacemos concesiones y elegimos, damos consejos y hacemos planes para el futuro. Para la práctica de la vida humana y para la sabiduría mundana que ella exige, es mucho más importante poseer un discernimiento práctico, que está basado en una sensibilidad fina para saber juzgar lo que es apropiado en aquella situación concreta y que toma sus decisiones conforme a las respectivas condiciones, de número ilimitado y variedad inmensurable. Para Vico, las cosas humanas están bajo el dominio de la oportunidad y

de la elección y generalmente son dirigidas por fingimientos y disimulaciones, que "pueden ilusionar en el más alto grado". Vico ve como principal diferencia entre las ciencias teóricas y la sabiduría mundana práctica el hecho de que, "en la ciencia, son grandes aquellos que pueden deducir el mayor número posible de efectos, a partir de una única causa, pero, en la sabiduría, son maestros aquellos que procuran el mayor número posible de causas para un hecho para después deducir cuál es la verdadera. Eso es así, porque la ciencia considera las verdades que están por encima y la sabiduría, las que están por debajo; de eso resultan las diferencias entre las características y los atributos del tonto, del experto inculto, del estudioso obtuso y del hombre del saber".

La pedagogía iluminista de los filántropos alemanes (Johann Bernhard Basedow, Johann Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzamann, Ernst Christian Trapp, Peter Villaume, etc.), siendo que ninguno de ellos fue un pensador de primera grandeza, enfatiza en el esclarecimiento teórico, pero el esfuerzo para reformar la educación y la enseñanza a partir del espíritu iluminista, Dietrich Benner y Herwart Kemper vieron en ella la primera gran fase de las "Pedagogía de la Reforma" y la representaron detalladamente como tal. El enorme programa de reforma reflexionó en la *Revisión General de Todo el Sistema Educacional y de Enseñanza*, comúnmente abreviado para Obra de Revisión (Revisionswerk) – de 16 volúmenes -, escrita entre 1785 y 1792 por un grupo de educadores prácticos, bajo la supervisión de Campe.

Los filántropos (nombre dado en homenaje al instituto educacional fundado por Basedow, en Dessau, *Philanthropin* [filántropa], o sea, "institución que ama la humanidad" que fue seguido, entre otros, por la también importante institución fundada por Salzmann, en Schnepfenthal, Turingia) retomaron el antiguo tema central de la virtud, pero la definen por los términos

clave prácticos de la serventía y utilidad pública. Algunos de ellos – por ejemplo, Peter Villaume (1745-1825) – aperciben de la problemática explosiva que constituye equiparar el perfeccionamiento del individuo a su entrenamiento para serventía social. Sin embargo han sido inspirados e influenciados por el Pietismo, los filántropos rechazan la teoría del pecado original (recuperada por el Pietismo) y están tomados por el propósito y a veces hasta fanático de mejorar el mundo por intermedio de una nueva educación. Formulado en términos bien generales, ellos representan un programa educacional que llevaría al Hombre a la virtud por medio de la razón y, por medio de la virtud a la bienaventuranza. Ya que el mal adviene de la imperfección humana y de la falla de disciplina de sus afectos, impulsos y deseos, la Pedagogía filantrópica se concentra en el aprendizaje de la utilización correcta de la razón, en la disciplina rígida y en el dominio racional de los impulsos afectivos por medio del trabajo y de la labor. Como resultado de la sincronización de la bienaventuranza individual y de la plenitud comunitaria, serventía y utilidad sociales se tornan virtudes a ser ansiadas y metas educacionales legítimas.

Cuando analizamos más de cerca y, especialmente, de manera más crítica los consejos educacionales concretos de los filántropos, vemos en ellos la reflexión velada de la dialéctica del iluminismo, que resulta del hecho que el conocimiento sobre el ser humano y la naturaleza puede servir tanto para perfeccionar ambos como para dominarlos. El lema de Bacón – saber es poder y conocer las leyes naturales – nos da condiciones de dominar la naturaleza, manifiesta la dualidad del Iluminismo: la educación como praxis humana está amenazada de ser desnaturalizada en poese por la investigación científica. A la luz de ése Iluminismo, la Pedagogía puede convertirse en pedagogía negra (analogía a la obra de Katharina Rutschky, *Scwarze Pädagogik*) y, a veces, hasta en una educación de la obediencia y adiestramiento negros como la noche y degenerar la técnica

para lidiar con seres humanos y fabricarlos. Esa aporía ya se mostraba en la primera *Philanthropin de Basedow*. Mientras que Kant (nótese que a la distancia) alababa el Instituto y veía salir de él una revolución muy bienvenida en el sistema educacional, Herder (mucho más cercano) observaba, contrariado, que él no confiaría en becerros, que dirá niños, a los cuidados de Basedow.

La idea Pedagógica en Rousseau

Cuando decimos que, con Jean Jacques Rousseau (1712-1778), la idea de la Pedagogía alcanzó su apogeo y se encontró, esto no puede ser visto en el sentido de un abordaje enteramente nuevo. Rousseau se refiere expresamente a importantes predecesores, principalmente Platón, y, más recientemente, Locke. Muchos de los consejos prácticos de educación dados por Rousseau no son de él, pero hacían parte del patrimonio común de la Pedagogía inclinada a la reforma de su época. Rousseau también dice que él estaba trabajando en una materia enteramente nueva y que ella permanecía nueva, también después del libro. El libro a que él se refiere es su principal obra pedagógica, que ya expresa su aspiración en el título: Émile o de l'éducation ("Emilio o sobre la educación"). El énfasis está en el artículo "la", porque Rousseau, probablemente por primera vez, tematiza la educación como objeto propio. Al contrario de sus predecesores, el no la trata más, desde el punto de vista teórico, como um anexo de la Filosofía o de la Teología, y, en términos de contenido y práctica, como una función religiosa o político social cualquiera, por lo tanto, no como "estando a servicio de cualquier cosa". La determinación del hombre se torna un factor determinante de la educación: "En el orden natural, siendo los hombres todos iguales, su vocación común es el estado del hombre; y quien quiere que sea bien educado para ésta, no puede desempeñar mal las que con ése se relacionen. (…) Vivir es el oficio que le quiero enseñar" (Obras completas, tomo IV, p.251). Rousseau no desarrolló la idea pedagógica en forma de un sistema cerrado, pero él presenta en un filosofar abierto, repleto de paradojas. La nueva materia evidentemente requiere una nueva forma de representación. El libro de Rousseau describe la visión de una educación bien sucedida, como nunca hubo y probablemente nunca habrá: la educación del niño Emilio, que se extiende por 25 años, desde su nacimiento hasta su casamiento con Sofía. Emilio es el

representante de la niñez humana por excelencia, así como su educación se configura modelo de la educación humana.

A pesar de describir concretamente, de manera clara y en los mínimos detalles, el proceso educacional que sigue rigurosamente el desarrollo natural de la niñez, Rousseau enfatiza expresamente en el Prefacio que no se trata de un manual, cuyas instrucciones puedan, o, quizás, deban, ser aplicadas. El Émile es mucho más una ficción literaria compuesta y, de cierta manera, se entiende como contra propuesta a la educación convencional que provoca reflexión. El Prefacio avisaba: "No se tendrá tanto la sensación de leer un tratado sobre la educación, pero si los delirios de un Hombre que tiene visiones con respecto de la educación. ¿Qué se le va a hacer? No escribo sobre las ideas de otro, pero sí sobre las mías. No veo las cosas como los otros las ven; hace mucho que soy acusado de esto".

Si la Pedagogía anterior a Rousseau había ocultado las paradojas de la existencia humana, en él surgen como tensiones indisolubles inherentes a la existencia humana: el antagonismo entre libertad y determinismo, individuo y sociedad, razón y emoción, etc. ¿Pero que hay de revolucionariamente nuevo en la visión de Rousseau a respecto de la educación?

Si certezas heredadas en relación al futuro – de la sociedad y de la posición del joven adentro de ella – se rompen, la educación no puede guiarse más por una "futura determinación" del niño; al contrario en ése caso, las reflexiones pedagógicas tendrán que partir del principio de la imprevisibilidad de las exigencias y de la fundamental apertura del futuro. Bajo esas nuevas condiciones, las cuestiones pedagógicas deben, de hecho, ser reformuladas, repensadas y respondidas de nuevo. La definición del objetivo de la educación gana una nueva dimensión: la dimensión del ser persona por excelencia.

La cuestión fundamental de Rousseau es que trata de la *naturaleza del Hombre*. Ya que ésta no está expresa abiertamente en su *Discurso sobre el Origen y los Fundamentos de la Desigualdad entre los Hombres*, en el llamado discurso de 1755, Rousseau se sirve de un audaz experimento mental. Él abandona todas las propiedades que el Hombre adquirió en el transcurso de su evolución y que todo niño tiene que adquirir, si quisiera sobrevivir en una sociedad civilizada. Él imagina un estado natura pre social del Hombre que, en verdad, nunca existió, no existe y nunca va a existir. Por lo tanto, es imposible retornar a él, y la palabra de orden atribuida a Rousseau "de vuelta a naturaleza" representa una adulteración, que el propio Rousseau definió como "consecuencia a la moda de mis adversarios". Partiendo de la construcción de un estado natural, él esboza la evolución del Hombre, de ser natural a ser social, como un proceso altamente bipartido y rico en tensiones. La ambivalencia reside en el hecho de que todas las características que tornaron el Hombre humano no les son inherentes, y que él tiene que producirlas dentro de una cultura y sociedad: andar erecto, lengua, razón, moralidad, sentimientos más elevados, como amor, confianza, amistad, etc. Esa *prefectibilité* [perfectibilidad], por un lado, le permite tornarse "culto", y, por otro, trae consigo tensiones y conflictos; es ahí que Rousseau ve las raíces del mal. En relación a la diferencia entre el Hombre y el animal, él dice: "Cuando las dificultades que involucran todas esas cuestiones dejaran, por algún motivo, de discutir sobre esa diferencia del Hombre y del animal, hay otra calidad muy especifica que los distingue, sobre la cual no puede haber contestación: es la facultad de *perfeccionarse*, que, con la ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las otras y reside, entre nosotros, tanto en la especie como en el individuo, al paso que un animal es, en el fin de algunos meses, lo que será en toda la vida, y su especie, al cabo de mil años, lo que era en los primeros mil años. ¿Por qué solamente el hombre está sujeto a tornarse imbécil? ¿No será porque vuelve, así, a su estado primitivo, mientras que el ani-

mal, que nada adquirió, tampoco nada tiene que perder, queda siempre con su instinto, él, perdiendo de nuevo, por la edad o por otros incidentes, todo lo que su perfectibilidad le hiciera adquirir vuelve a caer así más para bajo que la propia bestia?

La posibilidad de desarrollar las características humanas tiene el mismo origen que su mal uso. La lengua puede tanto transformarse en admirable literatura como en la medida más depreciable; la Filosofía puede aprehender los pensamientos más profundos, así como engañar y eludir a las personas; el amor genera celos; la prosperidad, envidia; la convivencia, intrigas, etc. El propio tornarse humano es un proceso raro (*aliénation*) del Hombre: por un lado, es la necesaria superación de la animalidad original, por otro, es amenazado y comprometido por la incuestionable correspondencia entre el hombre natural y él mismo (*identité*). La tarea de la educación, como Rousseau la conceptualiza en Émile, hasta parece una cuadratura del círculo: ella debe introducir el Hombre natural en la cultura y en la sociedad, sin que él pierda su identidad, y debe ayudarlo a conquistar una identidad que, poniendo en consideración las condiciones culturales y sociales, no puede más ser duradera, cuando mucho, ser obtenida de manera puntual. "Concilie al Hombre consigo mismo y lo tornará feliz en la medida en que pueda hacerlo" (*fragmentos políticos*, parte VI, 3).

Teniendo en consideración la cuestión de Alienación del Hombre, Rousseau parte, análogamente a los estoicos y a Comenio, de su experiencia concreta de error y del actual quedar atrás de sus posibilidades. Él retoma la cuestión, llevada desde la antigüedad, con respecto a la diferencia entre la existencia real y posible y la pone en el centro de la auto interpretación del Hombre moderno. Rousseau rechaza la respuesta de la Pedagogía antigua, así como la del cristianismo medieval y no recomienda al Hombre a un orden superior, pero si a sí mismo y a la capacidad de producirse a sí mismo. Rousseau lleva la idea renacentis-

ta humanista de auto determinación al extremo, de una manera que recuerda Joaquín de Fiore: la educación es entendida como *restitutio* (del latín – restitución), o sea, la instauración, ante la inferioridad del hombre en el estado de gracia y la decurrente esperanza en el restablecimiento de un orden deseada por Dios por fuerza de los esfuerzos de los propios hombres.

Rousseau es coherente con la versión revisada de la idea pedagógica en su carta abierta al arzobispo de Paris, Christophe de Beaumont, de 1763, en la cual él rechaza la doctrina del pecado original, que declara que la caída del Hombre es resultado de un evento que ocurrió antes de la Historia (el pecado de Adán, en el Paraíso) y solamente ofrece una posibilidad de salvación después la Historia (o sea, en el Juicio Final). Para Rousseau, "pecado" no es un estado del Hombre, pero el mal resulta de los actos del Hombre en el mundo; esa "contingencia del mal" (Paul Ricceur) hace parecer que eso es esencialmente evitable y remediable: *Sanabilibus aegrotamus malis*. Ésa citación, extraída del tratado de Seneca Sobre la Ira (De ira, II, 13), sirve de lema a Émile y, en su íntegra, reza: "Sufrimos de males remediables, y la naturaleza nos auxilia, nosotros que fuimos creados para una existencia justa, desde que queríamos perfeccionarnos".

Desde el punto de vista de la Historia humana, Rousseau diseña el problema de alienación como contradictorio entre una existencia virtual "natural" y una existencia real "social". Su crítica a la cultura tiene origen en la tesis según la cual la sociedad *bourgoise* produciría, en oposición a la polis del citoyen, "hombres dobles" (*hommes doublés*), que no viven en armonía con ellos mismos y, por eso, crean un clima social en el que germinan la disimulación, la mentira, la envidia, el egoísmo y la codicia. El humanista marxista Bogdan Suchodolski resumió ése dilema en una cuestión lapidar y digna de reflexión: "¿Por qué el Hombre es tan grande y los hombres, tan pequeños?"

El problema pedagógico de la identidad, que Rousseau levanta en segundo lugar, al lado de la alienación, no encuentra una solución inequívoca; hay – y aquí una paradoja más – tres modelos simultáneos. Al lado de una buena legislatura, como Rousseau la veía realizada en Esparta de Licurgo, está, primero, el modelo de educación pública. Ésta está fundamentada en la completa conformidad de "naturaleza" natural y social, como Rousseau la veía personificada en el ciudadano de la polis (citoyen), en la República de Platón: la educación política como obliteración de la naturaleza "natural" del Hombre da origen a una existencia coherente, porque obligaciones y aptitudes no colindan más. Todavía, para Rousseau, ésa solución es solamente hipotética, porque la realidad de la antigua polis es la armonía entre *patrie* (patria) e *citoyen* (ciudadano) no pueden ser reproducidas en la era moderna. El motivo es el Universalismo cristiano proclamado por Agostino, que en verdad no conoce ciudadanos, pero que obliga el Hombre en dos sentidos distintos: con Dios y con el Estado, o sea, *civitas dei y civitas terrena*. Con un distanciamiento crítico, Rousseau retoma la teoría de los dos mundos de la Reforma, que declara el Hombre ciudadano de dos reinos; del mundano y del celestial.

Lo segundo – *modelo de la educación natural* – originó los impulsos más intensos en términos de historia de los efectos, sin embargo me quedó nítidamente atrás hasta de la idea original de Rousseau de educación pública, de la cual él se aferró por mucho tiempo, así mismo después de Émile, por ejemplo, en las "Consideraciones sobre el gobierno de Polonia". Ésa idea de la educación como mero dejar crecer resulta de la identidad simplemente pensada del *Homme de la nature* (Hombre natural) y solamente es insinuada en Rousseau. Ésas insinuaciones se restringen a los primeros dos libros de Émile e ilustran la siguiente analogía: la simple similitud entre los procesos naturales de crecimiento y maduración y los inicios del desarrollo infantil. Sin embargo las metáforas y analogías naturalistas pueden, por

un lado, sugerir entendimiento organológico equivocado de la educación, por otro, la naturaleza y sus compuestos, en el sentido de peculiaridades, temperamentos o inclinaciones naturales individuales, tienen ocurrencias periféricas en Rousseau. Los términos "educación natural" o "desarrollo natural", atribuidos a Rousseau por algunos intérpretes y por la opinión general, no suceden en sus obras.

Evidentemente, la popularidad del modelo de una educación natural se debe a una recepción mal direccionada. Por un lado, ésta se explica por la lectura que se restringía (y aun se restringe) a los primeros dos libros de Émile; por otro, está vinculada a la noción de un desarrollo infantil natural, que dominaba en el siglo XIX (Romanticismo) y después, de nuevo, en el siglo XX (Pedagogía de la Reforma y sus retomadas).

El tercero y más importante de los modelos – modelo de la verdadera educación, emerge en Rousseau, lo cual, además de meros cuidados y apoyo a los procesos de madurez infantil, él analiza el Hombre como ser moral y lo distingue claramente del Hombre natural. El segundo discurso mencionado marca nítidamente las diferencias entre las dos manifestaciones del Hombre, la de la naturaleza y la de la Historia, y con eso, deja en claro que la transición del Hombre natural para el Hombre moral no es un proceso natural. Una existencia silenciosamente reglada y sonámbula bajo las condiciones inamovibles del estado natural es sustituida por un principio de auto regencia expresa. La manera correcta para la auto preservación humana, bajo condiciones de la Historia, ya no es más la espontaneidad de comportamiento, pero sí una conducta de vida decurrente de reflexión por la *razón, libertad y lengua*, o sea, "sin el despertar de la razón no existe una verdadera educación para el Hombre" (*Julia o la nueva Eloísa*, en Obras completas, II, p-566).

El programa de Formación de Juicio Teórico y Práctico (Dietrich Benner), elaborado por Rousseau, quiere establecer el equilibrio entre capacidades individuales, habilidades adquiridas y necesidades inducidas, o sea, entre el estado de evolución alcanzado (*constitution*) y las exigencias externas (*conditions*), no solamente en el comienzo y en el final del proceso educacional, pero también, en cada momento de la vida. En éste sentido, los cinco libros de "Émile" narran un dramático evento constitutivo, que, en virtud de miles de circunstancias e innumerables causas imprevisibles, pero que, en éste contexto, deberían ser pensadas y consideradas, prueba no ser enteramente (ni científicamente) controlable y, probablemente, ayuda a generar las contradicciones que la sociedad tiene que enfrentar y que sentimos diariamente en nosotros mismos.

En el fragmento "Emilio y Sofía o los Solitarios", escrito como secuencia al "Émile" Rousseau deja claro hasta qué punto él cree que la identidad del Hombre moderno es hipotética. Emilio y Sofía hace mucho que están separados, viven en soledad y ejecutan, cada uno por sí mismos, sus actividades profesionales. La educación de Emilio parece haber sido bien efectuada, porque, más allá de todas las adversidades sociales, golpes de destino personales y decepciones privadas, el carpintero Emilio, que se tornó sabio, está y permanece bien.

En la misma medida en que Rousseau parece terminar resignado y aséptico, su experimento mental hipotético *para anular la diferencia entre el Hombre real y posible por medio de la educación* anima la Pedagogía hasta los días de hoy. Thomas Davidson debe haber tenido razón, cuando dijo: "Si quisiéremos enumerar todos los educadores y pedagogos que fueron influenciados por las lecciones de Rousseau, tendríamos que escribir la historia de la Pedagogía moderna" (*Rousseau and Education According to Nature*, Nueva York, 1970, p.241).

La Pedagogía Después de Rousseau

Cuando alguien sigue las ideas de otra persona, coloquialmente decimos que él anda a la sombra de su predecesor. La figura de la sombra puede fácilmente despertar asociaciones negativas, las cuales siempre son justificadas cuando alguien "sigue" un predecesor de forma epígona, de manera simple repite sus ideas e imita sus actos. Fue en ése sentido que el filósofo de la cultura italiana Benedetto Croce (1866-1952) distinguió entre buenos y malos alumnos. Los malos alumnos maquillan a su maestro y reproducen sus ideas y pensamientos – unos, con una marca positiva, o sea, por la mera repetición, otros, con una marca negativa, o sea, por el rechazo rebelde. Los buenos alumnos se destacan de los malos por retomar los problemas del maestro bajo una nueva luz, analizarlos bajo otro ángulo y se dedican especialmente a las cuestiones que él no supo responder.

Bajo éste aspecto doble, se puede decir que la Pedagogía de los siglos XIX y XX está posicionada tanto a la luz como a la sombra de Rousseau y puede ser representada e interpretada a partir de ahí. Rousseau tuvo buenos y malos alumnos. Felizmente, los buenos preponderaron, sin embargo, los malos ocasionalmente han tenido más éxito con el público pedagógico en general que los buenos.

PESTALOZZI Y LA CUESTIÓN DE LA METODIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Uno de los primeros en sentirse ofuscado y atraído por la figura de luz de Rousseau fue el escritor y educador popular suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Su fascinación por Rousseau era tan grande que llegó a dar al hijo el nombre de Jakob en su homenaje y, en la educación del niño, intentaba seguir los

consejos de Rousseau, punto a punto. Así, en contra a voluntad, Pestalozzi dio ejemplo de una interpretación gravemente incorrecta. No solamente porque (de principio), él entendió el carácter hipotético de la Pedagogía de Rousseau de manera enteramente equivocada, sino porque la aplicación práctica de los consejos educacionales de Rousseau fallara de manera trágica con su hijo. Ésta prácticamente provocó una catástrofe existencial. El libro de asientos de la educación del hijo de él, dejado por el propio Pestalozzi, es uno de los documentos más perturbadores de la historia de la educación occidental.

Fuertemente marcado en su juventud por el Pietismo de Zúrich y, por lo tanto, inclinado a un Cristianismo práctico, influenciado políticamente por la tradición liberal suiza, y profundamente impresionado por los intentos de los Anabaptistas y de los hermanos bohemios de asociar enseñanza y educación con trabajos agrícolas e industriales, Pestalozzi buscó dar continuidad práctica a la *Pedagogía de la Esperanza* anunciada por Rousseau. El trabajo educacional con niños le parecía un camino adecuado para equilibrar imposición y libertad y construir una verdadera humanidad desde el comienzo. La visión de Rousseau del hombre naturalmente bueno parecía abrir enormes posibilidades metodológicas para la educación. En vista del problema de la amenaza a la identidad, el trabajo manual parecía prestarse como una posible intermediación entre el corazón y la cabeza, que fallaron tan lamentablemente como la educación del propio hijo, Pestalozzi encabeza una larga cola de aquellos de deseaban conciliar los antagonismos de Rousseau y neutralizar sus paradojas. Con la grandiosa experiencia educacional en la estancia Neuhof, en Aargau, Pestalozzi anhelaba preparar a los niños para las nuevas condiciones económicas de la industrialización incipiente y, al mismo tiempo, permitir que cada una de ellas encontrase su propia libertad de dignidad humana. El proyecto falló por razones de egoísmo y del interés propio de los participantes. Después de ése fracaso y de otros emprendimientos,

Pestalozzi se dedicó a la escritura. En su bien sucedido romance popular *Leonardo y Gertrudis*, él narra la experiencia simulada de una nueva escuela (imaginaria), la cual conseguiría anular la contradicción fundamental del hombre moderno, que procura, en la condición social, una satisfacción que la naturaleza ya no puede más proporcionarle y que, al mismo tiempo, tiene la sensación de que las instrucciones sociales son una limitación de su libertad. Los entendimientos escépticos básicos, que Pestalozzi adquirió con su sufrida existencia educacional, constantes de su principal obra antropológica: Mis *Indagaciones sobre la Marcha de la* Naturaleza *en el* Desarrollo *de la Especie Humana*, de 1797, se condensan en la tesis de los tres "estados" del Hombre – lo natural, lo social y lo moral -, que Pestalozzi no ratifica de manera naturalista, pero ve como artefactos que permiten tres "visiones" distintas de la educación: la educación como obra de la naturaleza, como obra de la sociedad y como obra de la persona humana. Con eso, él diferencia el pensamiento pedagógico en tres aspectos, pero al mismo tiempo, demuestra la interdependencia complementaria de ésas perspectivas, en la medida en que los estados correlacionados en el Hombre, de manera polar (y no en una secuencia cronológica), son utilizados en su proceso de moralización y en tornarse persona.

Por eso, la problemática de la educación se muestra a media luz: su tarea consiste en provocar la emancipación del hombre y social hacia la moralidad, sin embargo eso no puede ser realizado didáctica y metodológicamente ni de afuera hacia adentro.

Más allá de eso, Pestalozzi no considera a la escuela solamente como una extensión del espacio de protección de la familia, donde el niño pueda desarrollarse naturalmente con un mínimo de interferencias, tampoco la considera solamente un instrumento de reproducción social, o un lugar para la transferencia del conocimiento cultural acumulado. En vez de eso, él busca un método elementar para la educación intelectual, emocional estética

y técnica, y lo hace por medio de nuevas experiencias educacionales y de la enseñanza en Stans (1799), Burgdorf (1799-1803) e Ifferten. Más allá de sus fallas de orden organizacional y personal y de las reinantes y proverbiales disensiones entre los profesores, la escuela modelo en el castillo de Ifferten se transformó en una meca pedagógica y pasa a atraer pedagogos y políticos abiertos a reformas de todas las partes del mundo. En su último trabajo *El Canto del Cisne*, Pestalozzi es obligado a confesar que ese intento también fracasó, porque él se quedó demasiadamente preso a la mecánica, y que, en vista de la educación moral – literariamente representada en su tocante Carta de Stans – él solamente logró transmitir la naturaleza, a la sociedad y a la decisión personal, consecuentemente con todos los cuidados, acciones concretas y reflexión.

KANT Y EL CONCEPTO IDEALIZADO DE EDUCACIÓN

Emanuel Kant (1724) dijo, al respecto de Rousseau, que él lo "colocó en la línea" y que, por causa, de él, había aprendido el honor a la Humanidad. Cuando – en la posición de filósofo – tuvo de dar conferencias sobre Pedagogía en la Universidad de Königsberg, el se percató, con irritación, del estado desolador de ésa disciplina. Para superar el preponderante "mecanismo en el arte de educar", o sea, su irregularidad y su reacción un tanto casual a circunstancias y hechos, Kant considera necesaria una acción educacional "juiciosa", o sea, que "juzga" por sí misma. De manera general, Kant define juicioso como un pensamiento sistemático, regido por una idea. Le parece insoportable querer continuar construyendo la educación sobre un mero agregado de experiencias casuales y limitadas, ya que cualquier brisa de experiencia nueva podría soplarlas para lejos; en un último análisis, la educación tiene que estar fundamentada en axiomas o principios y ser realizada como un sistemático "esfuerzo coherente"; solamente una idea o un concepto idealizado, y no

solamente empírico, de educación puede asegurar tal cohesión sistemática: "Una idea no es otra cosa sino el concepto de una perfección que aun no se encuentra en la experiencia" (Sobre la Pedagogía A 10). Para Kant, educar a los niños, no según el presente estado, sino "según la idea de humanidad y su entera destinación" (Sobre Pedagogía A 17), es una idea regulatoria de ése tipo. Gracias a ella, el horizonte pedagógico se amplia de la educación individual para la educación de la Humanidad, que Kant legitima en la segunda parte de su obra *Crítica del Juzgado*. Analógicamente a lo que aconteció con Rousseau, también está claro que la humanización del Hombre no puede emerger de su predisposición genética/natural, pero que – gracias a la indefinición del Hombre – solamente puede ser comprendida como hecho histórico: "La naturaleza así quiso: que el Hombre extraiga todo lo que sobrepase la organización mecánica de su ser animalesco enteramente desde adentro de sí y que no participe de ninguna otra bienaventuranza o perfección además de aquella que él produjo para sí mismo, libre de instinto, por la propia razón" (*Idea de una Historia Universal del Punto de Vista* Cosmopolita, tercera frase).

En relación a la metodología, Kant conceptualiza la ciencia pedagógica como el encaje de idea y experimentos, de razón y experiencias y, así, imponerle aquél "carácter mixto" que Herbart y Schleiermacher continuarían desarrollando y que, desde entonces, es un rasgo irrevocable de la Pedagogía como ciencia.

Desde mediados del siglo XIX y, principalmente, en el siglo XX, los nuevos Kantianos pedagógicos dieron continuidad a las intenciones de Kant y se empeñaron en aclarar las cuestiones de principios pedagógicos, el concepto de Pedagogía y su relación con la Filosofía y la Psicología. A partir de Paul Natorp (1854-1924), la idea de la Pedagogía pasó a ser "no el objetivo, pero sí el punto de partida; no el fin, pero sí el más verdadero origen: principio". Al rechazar la distinción que Herbart hace entre

fin y medios, diciendo que es un equívoco mecánico, Natorp defiende el encaje de fin de camino, de manera que no puede haber un fin justificado; este solamente puede ser visto en la infinita tarea moral del Hombre. Es con Richard Hönigswald (1875-1947) que la Pedagogía se transforma coherentemente en ciencia de su propio concepto y concentrase en el proceso de sus conceptos básicos. Ésas fundamentaciones están frente de cualquier experiencia y existen a priori, ya que ellas no construyen la experiencia pedagógica en un vacio de fantasía libre, pero, al discutir sus posibilidades, determinan las condiciones de su realidad. Hönigswald entiende educación como una transmisión planeada e intencional del patrimonio cultural para la generación siguiente, en el ámbito de los conceptos culturales y sujetos. Él entiende cultura como sistemas de valores objetivos y la tarea subjetiva, como reconocimiento de valores en la obra y en la mentalidad. Con Alfred Petzelt (1886-1967) y sus alumnos Marian Heitger (nacido en 1927) y Wolfgang Fischer (1928-1998), el elemento de crítica a la norma de ésa ciencia de principios ocurre con mucho más fuerza. Petzelt critica una ciencia de educación (puramente) empírica por la falta de constancia de principios, que son necesarios para la prohibición de la seducción, la manipulación y la doctrina y para progresar del *quaestio facti* (¿cómo?) para el *quaestio juris* (¿por qué?). El derecho propio del cuestionamiento pedagógico desvía Petzelt de la naturaleza del Yo; esta es actividad, y cada acto comportase en relación a ella como de hecho en relación al principio: "El Yo permanece una unidad, que no para de unificarse, o sea, de mantenerse válida sin contradicciones" (*Subjekt und Subjektivität* [Sujeto y Subjetividad], 1997, p.37). Para escapar al eminente vacío de contenido de principios pedagógicos, el nuevo Kantiano – y pensador cristiano – Petzelt retoma una antropología madurada de Nicolau de Cusa, que entiende la naturaleza del Yo como una actividad que genera orden por medio de su unión con los logos se muestra en una Pedagogía del diálogo; en Fischer, el tema socrático del escepticismo acaba por interrumpir

la función formadora de sistemas y generadora del orden de la Pedagogía y por cuestionar todas las aspiraciones a la verdad y a la certeza.

HERBART Y LA MORALIDAD COMO EL MAYOR Y MÁS ABSOLUTO PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) siente, aún más que Kant, la necesidad de una ciencia profesional pedagógica para educadores profesionales y para el futuro profesorado. En la educación del *gentleman* de Locke, él ve el peligro de la degeneración mundana; en la Pedagogía utópica de Rousseau, el escapismo. En oposición a eso, él busca un realismo pedagógico, que también se destaque del idealismo transcendental de Kant por querer aclarar las posibilidades reales del proceso educacional, y no solamente sus condiciones transcendentales.

En la opinión de Herbart, el niño viene al mundo sin voluntades y libre de cualquier comportamiento moral. Antes que se forme en el niño una voluntad capaz de tomar decisiones, se desarrolla en el "una intempestividad que lo lleva para un lado y para el otro – *el principio del desorden*, que aflige las instituciones de los adultos y que coloca la futura persona del niño en muchos peligros" (*Pedagogía general*, primer libro, primer capítulo, sección I). Esa intempestividad debe ser subyugada, y esa subyugación también ocurre por la fuerza. "Subyugación" no implica en la completa asfixia de la espontaneidad infantil, porque aún sin ella el negocio de la educación no podría ser abierto. Pero ya que a la espontaneidad infantil le falta el orden de una voluntad firme, eso tiene que ser corregido primero por medio de un "gobierno" rígido; después, por la enseñanza; en seguida, por una "enseñanza educativa", a lo cual sigue de la psicología más antigua, que presuponía diferentes capacidades psíquicas, Herbart defiende la posición de que todo y cualquier

acto psíquico es un acto de representación. La relación de las representaciones entre sí y ciertas constelaciones de representaciones resultan en determinados sentimientos, deseos y actos de volición. Por lo tanto los sentimientos, deseos y actos de volición infantiles son influenciados por la "manipulación" e influencia de las representaciones; En Herbart el sueño de una psicóloga y pedagoga completamente elaboradas culmina en un tipo de mapa del espíritu humano, que registraría todos los caminos que llevan de las representaciones a los sentimientos y finalmente a las acciones, de manera que, al final, habría una mecánica del *espíritu more methematico* (del latín: a la manera de la matemática). En el preámbulo de su obra *Psicología como Ciencia*, Herbart afirma que los procesos del alma humana tienen "más similitudes con las leyes de impulso y presión que con los milagros de la supuesta libertad intangible". Ya que aún sabemos muy poco al respecto de ésos procesos mecánicos, Herbart hace foco en el "lado oscuro" de la Pedagogía y observa con pesar que, en virtud de ésa oscuridad, muchos educadores no perciben que están tocando un instrumento en el cual fallan las cuerdas. Por eso, una psicología matemática tendría que indicar cuáles influencias producen cuáles efectos. Una "pedagogía realista" debería dirigir su estudio para averiguar cómo las representaciones, que un profesor transmite a sus alumnos, pueden afectar hasta el ámago de las costumbres, de la voluntad, del Yo del educado. El test decisivo de la verdadera metafísica y de la psicología seria "ella tornar la relación casual pedagógica comprensible" (Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik [Sobre la relación entre idealismo y Pedagogía]).

Partiendo de la paradoja de Rousseau entre determinismo y libertad, Herbart continua colocando la cuestión – con un abordaje pedagógico – cómo sería posible hacer que la voluntad del educado se vinculase libremente a la obligación. Mientras que, según Herbart, en el intento de resolver ése problema, algunos, equivocadamente, colocan la forma del comando en lugar del

contenido (Kant), otros utilizan conceptos inexpertos (Fichte) y otros aún confunden lo útil (Locke) lo placentero (hedonismo) con el bien, o solamente siguen las convenciones establecidas, Herbart marca un "lugar vacío" entre el bien que parece orden y la voluntad que obedece libre y espontáneamente. Sería imposible alcanzar la moralidad como el mayor y más absoluto propósito de la educación si el respectivo Bien ordenador se impusiese de manera casual y mecánica o si solamente se presentase como necesidad lógica inescapable. Para Herbart, él debe – y en esto reside la originalidad de su solución – presentarse al educado como "necesidad estética", de manera que él [educado] lo aprecie, comprenda y asimile libremente como bello. Eso hace que la casualidad puramente mecánica (que prácticamente torna la moralidad imposible) se transforme en casualidad interactiva. En lugar de una necesidad coactiva y de una obediencia ciega, entra una obediencia reflejada, en que lo que obedece asimila el orden examinado y reflejado como propia, y así *da órdenes morales a sí mismo*. La "representación estética del mundo" pasa a ser la principal actividad de la educación, especialmente de la educación profesional, de la *enseñanza educativa*. La representación es estética cuando ella presenta al mundo – como bello mundo- como si él realmente correspondiese a las "ideas prácticas" de libertad interior, perfección, benevolencia, justicia y equidad, en las cuales Herbart veía las "últimas relaciones volitivas", que nosotros apreciamos y que nos encantan naturalmente, como las relaciones tonales armoniosas en la música.

Desde el punto de vista de la Historia de los efectos, está claro que ésa teoría de la educación ética/estética sistemáticamente elaborada se imponía menos que la distinción entre ética como ciencia objetivo y psicología como ciencia de los medios de la educación, que Herbart hizo en su Esbozo de *conferencia pedagógicas* (*Umrik pägadogischer Vorlesungen*) y que era bastante confusa. El hegeliano italiano Giovanni Gentile (1875-1944) dejo en claro que, cómo "puro artificio de Herbart", ésa asociación

eclética sugiere la interpretación que trata, por un lado, de una ética de contenido con metas definidas y absolutas y, por otro, de una ciencia mecánica de pura causalidad psíquica, porque solamente la asociación entre metas previamente definidas y una psicología mecánica tendría sentido. Tal división partiría la unidad de la Pedagogía y abriría un gran abismo entre una ciencia normativa de metas y una ciencia empírica de medios. Una Pedagogía normativa (sin referencia empírica) y una ciencia de la educación empírica (con exclusión de la filosofía de la educación) serían irreconciliables.

Como Herbart utilizó, en la elaboración de ésa psicología cómo ciencia *more mathematico* y en analogía a la fisiología, mucha fuerza y, repetidas veces, acusó el idealismo de haber "entendido mal el mecanismo psicológico", los herbartianos dieron mucho valor a ése lado y adaptaron las ideas de Herbart a una teoría de instrucción escolar, que – en la forma de un dirigismo didáctico, por ejemplo, como etapas formales de cada clase y como teoría de las etapas culturales del plan de curso – se tornó una herramienta del docente de los siglos XIX y XX. Herbart consideró la teoría pedagógica más completa como siendo limitada, porque ella solamente formula frases generales y confía el reconocimiento y tratamiento de cada caso individual concreto al talento y tacto del educador y del profesor. Por eso él también era de la opinión de que los futuros profesionales aprendían demasiada teoría (en relación al caso individual) y, al mismo tiempo, de menos (en relación a la pluralidad y diversidad de casos posibles). La intención de los herbartianos – encabezados por Tuiskon Ziller (1817-1882), Karl Volkamar Stoy (1815-1885) y Wiulhelm Rein (1847-1929) – era "didactizar" la pedagogía de Herbart y simplificarla como una teoría de instrucción escolar con la cual los profesores menos talentosos también consiguiesen enseñar con éxito. Ése herbartianismo tuvo efecto hasta meados del siglo XX e influenció fuertemente la escuela, no solamente en Alemania.

SCHLEIERMACHER Y LA TRANSMISIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA

Partiendo de una circunstancia sociocultural parecida a la de Herbart, el teólogo protestante Friedrich Daniel Ernest Schleiermacher (1768-1834) desarrolla su teoría científica de la educación. Al revés de Herbart, él no parte de una dicotomía entre medios y metas, pero es llevado por la idea de una transmisión dialéctica de teoría y práctica, o, más exactamente: por la idea ética del Bien mayor y de su concretización histórica en realidad empírica de Política y Pedagogía. Él se cuestiona quién necesitaría de una teoría (científica) de la educación. Schleiermacher no cree que ésa teoría sea necesaria para los padres y para la educación en el seno de la familia ni para los preceptores, que en su época aún eran comunes en las clases más abastadas; también no cree que sea de suprema importancia para los profesores de las escuelas públicas. Desde el inicio, él expande el horizonte pedagógico para la relación entre generaciones y, en la introducción a sus Prelaciones Pedagógicas de 1826, formula su cuestión original en el sentido de que la generación más grande quiere con la más joven. Además de eso, el se pregunta cómo la actividad correspondería al propósito y al resultado, a la actividad.

Para Schleiermacher, la educación entra en el ámbito de la ética y, desde el inicio, es comprendida como una *práctica ética*. Aquí, ética no significa un manual de cómo las personas deben actuar (ética de la obediencia) o de las virtudes que deben adquirir (ética de la virtud), pero ella tematiza el intento de reconstrucción histórica de estructurar y "organizar", racionalmente, con la ayuda de la razón humana, los cuarto ámbitos de la convivencia cultural: Estado, Iglesia, Ciencia y Sociabilidad. Frente a un paño de fondo platónico cristiano, la ética filosófica de Schleiermacher alcanza una metafísica inclusiva. Ésta interpreta toda la historia como un conflicto entre fuerzas, que, a partir de la

unidad original (antes del inicio de la Historia) transcendental de Dios, como Creador que se manifiesta en el mundo (histórico) por Él creado, desdoblase en contradicciones polares, las cuales, en su vez, al final de la historia, también urgen una reconciliación en la idea del Bien mayor. La retrospección sobre la identidad original de las contradicciones en Dios nos es dada por la religión; el arte ya nos posibilita anticipar la reunificación de ésas fuerzas, que deberá ocurrir al final del proceso histórico, por medio de la acción ética de los hombres.

Según Schleiermacher, la epítome de ésas contradicciones es la polaridad entre razón y naturaleza, ideal y real, especulación y empirismo. La idea (concebida platónicamente) del Bien mayor marca el punto final e ideal de toda la acción moral como la completa unificación de razón y naturaleza, idea y realidad. Si los cuatro ámbitos de la práctica humana fuesen estructurados de acuerdo con su idea ética y armonizados completamente, la educación (así como la política) se tornaría superflua, porque condiciones perfectas solamente reivindican aprobación y no exigen más ningún perfeccionamiento pedagógico y político. Hasta que ése grado de perfección sea alcanzado, la educación continuará siendo necesaria. Sin educación el joven estaría expuesto a las impresiones que se abatirían incidentalmente sobre él y solamente imitaría, pensaría y perpetuaría la imperfección de su tiempo. Por lo tanto la educación siempre se mueve en la polaridad entre obtener y perfeccionar. En sí misma, la educación también se divide en tres actividades dialécticamente atribuidas: proteger, apoyar y contraponer. Ninguna de las tres existe sin las otras. El cuidar aún está en la antecámara de la educación propiamente dicha. El apoyo es necesario, porque el ser humano, por naturaleza, tiende a la indolencia; y ese apoyo se dirige a todas las actividades del niño y del adolescente, que corresponden al padrón ético y que anhelan la realización histórica de la idea del Bien mayor, dadas las circunstancias. El apoyo disfruta de preferencia pedagógica, porque promueve y esti-

mula la independencia del educado. La contraposición se torna inevitable cuando la acción de los educados va en contra del propósito ético, para que los futuros adultos sean perdonados de las sanciones impuestas por las autoridades socioculturales: las penalidades del Estado, la penitencia de la Iglesia, la condena de la ciencia y la reprobación de la sociedad. Schleiermacher considera, sin embargo, que la contraposición, en la verdad, solamente es posible físicamente (por ejemplo, en la Medicina), pero que es casi inimaginable mentalmente. La educación está sujeta también a otra tensión dialítica, que resulta del hecho de tener una finalidad doble: por un lado, debe ayudar a desarrollar las peculiaridades de cada individuo; por otro, tornarlo útil para colaborar en la convivencia cultural. Si, en el primer caso, ella visa la particularidad individual, en el otro, ella tiende a nivelar por generalización. Al final, Schleiermacher también reconoce la dialítica entre capacidad (como competencias externas) y actitud (como principio interno de acción). Mientras que, para la transmisión de capacidades, la escuela dispone de un amplio arsenal didáctico metodológico, la formación de la actitud se substrae a una metodología rígidamente estructurada. Normalmente, el cambio de actitud se da en recurrencia de una reprobación ética, que, a su vez, causa vergüenza, induce a la auto reflexión y exige una decisión personal.

La transmisión de las contradicciones, que en el mundo finito solamente puede ser hecha de manera aproximada, depende de los sujetos históricos, que promueven el proceso histórico, ético por medio de una acción "símbolo", o sea, lo que da forma a la naturaleza; y de una acción "organizada", o sea, lo que da forma a la naturaleza, a través de la razón. El mundo, en el sentido de naturaleza, no se opone al Hombre como verdad absoluta ni como agregado de objetos, pero es entendido como expresión de producciones históricas subjetivas: Dentro de ése contexto metafísico histórico, Schleiermacher desarrolla una teoría de la formación del hombre moral: "Siempre es un juego en vano,

una tarea inútil imponer reglas y hacer experimentos en el reino de la libertad. Basta una única decisión libre para el ser humano. Quien la hubiera tenido una vez, lo será siempre. Quien deja de ser Hombre es porque nunca lo fue" (*Monólogos*). Una teoría que busca la autonomía moral de la persona no puede ser construida como "ciencia de la educación" tecnológica, pero encuentra su punto de referencia en la libertad y en la autoconstrucción de la persona. Se entiende por Pedagogía la interpretación hermenéutica de la idea del Bien mayor en vista de una dada situación educacional empírica; el educador surge como mediador, cuya presentación del punto de vista creado por él mismo puede servir de ejemplo y estimulo al educado para completar su propia formación. Visto de ésta manera, la pedagogía "oscila" permanentemente entre especulación y empirismo y, en verdad, representa al "aplicación" del principio especulativo de la idea del Bien mayor en la realidad educacional que se presenta. En el sentido tecnológico, el término "aplicación" puede ser mal interpretado: no se trata de una aplicación mecánica de teoría en la práctica, pero como máximo, de una aplicación "reflejada y crítica". La reflexión y críticas teóricas solamente hacen que la práctica, que siempre está (cronológicamente) frente a la teoría y posee su propia dignidad, se torna más sobria y esclarecida. Cuando es analizada de cerca, la pedagogía de Schleiermacher es "personalista" (ése término remonta a Schleiermacher) en tres sentidos por tratar tres veces de la persona: primero, de la persona del educador, que actúa libremente y por responsabilidad propia, que reúne empirismo y especulación, ser y pensar; segundo, de la persona del educador, que crea su particularidad individual por medio de su acción libre, racional, creador del mundo; y al final, del acto de la educación como ejecución interpersonal, en principio, dialógica, o sea, que convence por medio de ejemplos y argumentos

Ni remotamente Schleiermacher tuvo el mismo impacto sobre la Pedagogía y la escuela como Herbart. Por un lado, su peda-

gogía escapa a una esquematización metodológica y didáctica, y, por otro, ella exige mucho de la autodeterminación responsable de profesores y educadores. Por eso, los siglos XIX y XX viran muchos herbartianos, pero pocos schleiermacherianos. Schleiermacher solamente tuvo una influencia significativa en la pedagogía humanista del siglo XX a través de Dilthey, sin embargo ésta no siempre hace referencia en él. Schleiermacher demostró convincentemente, como pocos, el inevitable "carácter mixto" de la Educación y de la Pedagogía como actividad y disciplina que engloban especulación y empirismo, historia y sistema.

HEGEL Y EL RITMO DE LA FORMACIÓN

Si y hasta qué punto Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) merece un lugar en la historia de la Pedagogía es discutible. La tesis según la cual, partiendo de su idealismo absoluto, Hegel no podría tener una opinión sobre la cuestión pedagógica contraponiéndose otra por la cual el sistema filosófico de Hegel incluiría una teoría de formación completa y su "Fenomenología del Espíritu" solamente podría ser entendida como una grandiosa filosofía de formación. Más allá de esa resalga, podemos citar, por lo menos, tres aspectos según los cuales la contribución de Hegel a la Pedagogía está arriba de cualquier sospecha: primero su formulación histórica del concepto de formación – según Hans-George Gadamer, Hegel fue el que dio la definición más precisa de lo que es formación; según la influencia de Hegel sobre la escuela y la pedagogía escolar del siglo XIX – no fue el concepto de formación individualista de Humboldt, pero el enciclopédico de Hegel que (por medio de Johannes Schulze) realmente marcó la escuela del siglo XIX; tercero, la aclaración de Hegel con respecto a la peculiaridad del pensamiento pedagógico – subdividido en pensamiento en aporías, en polaridades y un pensamiento dialítico, que visa una síntesis de una tesis y

una antítesis. En el contexto de ésa historia de la Pedagogía, el concepto de formación de Hegel ocupa una posición destacada.

Cuando Hegel conceptualiza la idea de formación, él elimina una visión unidimensional. Él no piensa en formación ni como un proceso unilineal de un desarrollo orgánico (desde adentro hacia afuera) ni como socialización unilateral por medio de la interiorización de papeles y normas sociales (aprendizaje de afuera hacia adentro). La formación solamente puede ser entendida como un proceso extremamente conflictivo entre el Hombre y el mundo: el individuo abandona su auto referencia natural, se libra del preconcepto en su mundo de experiencias sensoriales y se aliena de sí mismo, involucrándose con el mundo, y se cría en la donación a su vocación específica para el servicio mundial a la persona. La formación ocurre en el ritmo de renuncia y en el de auto reflexión, alienación y reflexión. Hegel define el inicio de la formación como "renuncia de su yo inmediatos". El inmediatismo es sinónimo de falta de educación. Ésa renuncia comienza con la atención, siendo que ésta es explicada como un pre llenarse con contenido, que no tiene por objetivo existir solamente para mí, pero que posee una esencia autónoma. En el §42 de su *Propedéutica Filosófica*, Hegel dice que la formación requiere, primero, "el sentido de objetivo en su libertad. Él consiste en que yo no busqué mi sujeto específico en el objeto, pero observé y traté los objetos como ellos son en su peculiaridad libre, que me interesé sin un provecho específico". La formación es aproximada del trabajo y es definida como una implementación de la subjetividad en general. Parte del desprecio que el público en general tiene por ella se debe al hecho de ella ser éste trabajo arduo – en contra la mera subjetividad del comportamiento, en contra el inmediatismo del deseo, en contra la vanidad subjetiva de la sensación y en contra la arbitrariedad del placer.

Cuando Johann Gottfried Hegel (1744-1803) discute esa dialítica de La formación, él parte de la alternancia rítmica entre actividad y exhaustiva, resistencia y donación, como él la veía en todos los seres vivos no humanos la tarea de formar, como "concentración y punto central de la Creación", el Hombre tiene que realizar esa formación solo. En la existencia humana, éste contraste vivo entre intimidad y expansión es sentido cuando el Hombre vive hacia *afuera de sí mismo* en la amplitud y en el profundo del ser (fuera de sí), y retorna de ése mundo externo hacia *adentro de sí mismo.* El suceso de la formación depende de éste testearse en el mundo no degenerarse unilateralmente en una simple colección de conocimientos y experiencias – esa recepción pasiva resultaría en una controversia ridícula y una miscelánea despreciable -, pero se trata de centralizar en sí mismo todas esas experiencias y conocimientos del mundo y de crear en el centro de la propia persona la unidad de visión del mundo; porque, sin centro no hay círculo. "Quien pierde a sí mismo pierde todo; quien huye de sí mismo no se posee más" (*Schulreden* [Discursos Escolares], editado por Albert Reble, 1962, p. 133).

Wilhelm von Humbolt (1767-1835) también entiende la formación del hombre en términos dialíticos; él no parte de una fenomenología del espíritu y de una filosofía del viviente, pero del concepto de fuerza prestado de Leibniz y define formación como la transición entre la indefinición de ésa fuerza a su definición; ella jamás puede ser provocada por algo externo y mucho menos enseñada por alguien. Formación es auto ejecución, más exactamente: la autodeterminación del Hombre, una vez que, en la educación, en la legislación y en la religión objetiva, él está sujeto a la determinación de terceros. Encontramos las siguientes frases célebres en el fragmento de una *Teoría de la Formación del Hombre*: "En el centro de todos los tipos especiales de actividades está el Hombre, que, sin cualquier intención dirigida a algo específico, solamente quiere fortalecer y aumentar

las fuerzas de su naturaleza, dar valor y durabilidad a su ser. Pero ya que la fuerza pura requiere un objeto en el cual ella pueda ejercitarse y la forma pura y el pensamiento puro, una materia en la cual puedan expresarse y perpetuar, el Hombre también necesita de un mundo afuera de sí". Es innecesario decir que, para Humboldt, el enfrentamiento formador con el mundo también se da en tres etapas: que el Hombre pasa "por sí mismo los objetos fuera de él" – para eso, Humboldt adopta el término *alienación*, de Rousseau -, pero él no se pierde en ésa renuncia, todo lo contrario, que "de todo que él haga fuera de sí, él siempre refleja luz iluminadora y calor benéfico para dentro de sí". Para ir de la multiplicidad mareante a la totalidad ordenada, de la puntualidad dispersa al circulo, donde cada punto puede ser fácilmente controlado, para hacer del conocimiento y acción tumultuada una persona independiente y completa en sí misma, significa para Humboldt: "trasformar la mera erudición en una formación culta, la búsqueda inquieta en actividad sabia".

SCHILLER, FRÖBEL Y LA IDEA ROMÁNTICA DEL JUEGO

Schiller y Fröbel uno a la sombra de Kant y otro en el horizonte de la filosofía de Friedrich Wilhelm Schilling, también debatieron, de manera similarmente dialéctica, el problema de la formación humana y elevaron el juego como la más digna actividad humana – el epítome pedagógico. Ambos estaban lejos de querer pedagogizar el juego; por lo contrario, era interés de ellos ludificar (del Latín: *ludus* = juego) la Pedagogía. Sino restringimos el concepto de romanismo – como ocurre hasta hoy – a un pensamiento estrecho vuelto en contra al Iluminismo, o si lo opusiéramos bruscamente como él "movimiento alemán" al esclarecimiento occidental; si, por lo contrario, entendiéramos el Romanticismo como continuación correctiva del Iluminismo y reconociéramos el cruzamiento entre el pensamiento dialéctico y la idea de evolución como figura típicamente romántica,

entonces Schiller y Fröbel pueden ser vistos como pedagogos profundamente románticos.

En su obra *La educación estética del Hombre en una serie de cartas,* el poeta, filósofo y pedagogo Friedrich Schiller (1759 -1805) diferenció la subjetividad humana en dos sentidos: como p*ersona* constante (autodeterminación) y como *estado* inconstante (determinado de afuera hacia adentro). Él distingue dos pulsiones antagónicas: la pulsión formal, que busca autoafirmación y la unidad consigo misma; es la pulsión material, vuelta a cambio y la diversidad. Para que el Hombre no se transforme en salvaje se sede únicamente a la pulsión material, y no se degenera en bárbaro, se sigue solamente la pulsión formal, para que *él* se realice como *Hombre posible,* es preciso que ambas sean unificadas en una tercera pulsión: la pulsión lúdica de abordaje estético y pedagógicamente central. Es solamente en l juego con el bello, como conexión entre lo ideal y lo material, sensorialidad y moralidad, que la auto actividad de la razón es despertada en el campo de la sensorialidad, es el Hombre transformado en persona real.

La Pedagogía de Friedrich Fröbel (1782-1852) parte del principio en que "en todo" – esas son sus primeras palabras de su obra *La Educación del Hombre*, de 1826 - actúa una ley de esfera, que ha ce que todo ser tenga una "*vocación*" de realizar su esencia interior, divina, y de exteriorizarla. Objetos, plantas y animales lo hacen por necesidad interior. La dignidad personal del Hombre consiste en el hecho de que, gracias a su razón, él puede tornarse plenamente consciente de ésa vocación y ejercerla "con autodeterminación y libertad". Fröbel ve la relación activa entre el Hombre y el mundo como dos actividades paralelas y opuestas: de exteriorizar lo interno e interiorizar lo externo. Tanto uno – normalmente llamado de trabajo- como lo otro – generalmente designado como aprendido – son relaciones unidimensionales y no dan el derecho a la unificación de

la vida como la más elevada meta de la educación humana. Se trata, por lo tanto, de identificar una actividad que consiga, simultáneamente, exteriorizar lo interno e interiorizar lo interno y de fundamentar toda la educación en ésa actividad. Fröbel reconoce esa actividad formadora única en el *juego* insiste resolutamente que él juego infantil no es un juego, que es mucho más serio y tiene un significado profundo, porque es, para él [niño], "tanto el modelo como la copia de la totalidad de la vida humana", que genera "alegría, libertad, satisfacción, calma dentro y fuera de sí, paz con el mundo" (La Educación del Hombre, § 30). En éste sentido, Fröbel utiliza el patinaje sobre el hielo el andar del trineo de los niños como metáfora de determinación humana: *desempeñar, o mejor dicho, conquistar su vida con decidida linealidad y segura determinación, a pesar de todos los peligros y de la imprevisibilidad del resultado.*

MARX ES LA EMANCIPACIÓN DEL HOMBRE

Con respecto a Karl Marx (1808-1883), fue dicho – correctamente – que él no fue un clásico de la Pedagogía, pero si un clásico para la Pedagogía. Sin embargo él se había limitado hacer pocas declaraciones explicitas con respecto de la Pedagogía. Su contribución para la historia de la Pedagogía no fue solamente de orden político escolar y formativa: de acuerdo con la decimoprimera de sus "Tesis sobre Feuerbach", Marx no solamente dio una nueva interpretación a la idea pedagógica, sino que la transformó. Habiendo entrado en contacto con los escritos de Rousseau cuando era muy joven, Marx confería al concepto de Rousseau una nueva connotación, en términos de historia contemporánea y teoría social, al utilizarlo para las circunstancias concretas en los comienzos del capitalismo. En oposición a la tendencia de Hegel de anular, elevar e integrar al Hombre empírico al general, Marx vuelve su mirada para el Hombre concreto como un ser directamente objetivo, natural, sensorial,

activo y social, como un ser indirectamente consciente, libre y histórico. El trabajo como vehículo del Hombre no es entendido por Marx, al contrario de Hegel, como erradicación de la subjetividad para él objetivo general, pero como la confrontación activa del hombre con la Naturaleza.

Ese proceso se divide en dos fases, la de producción y de la de consumo. El proceso productivo puede ser también ser subdividido en la fase de la determinación de metas, o sea, del concepto y del planeamiento, y en la de la producción externa, o sea, de fabricación y de manufactura. Marx entiende la fase de determinación de metas y planeamiento, que antecede la fabricación propiamente dicha, como el momento en el proceso de trabajo, al cual la actividad vital humana debe su libertad de consciencia. Marx ve en la capacidad de producir las condiciones de su propia vida la determinación esencial del Hombre y el factor determinante que lo distingue de los animales. Hasta el peor constructor se diferencia de una abeja para construir la celda primero en su mente, antes de hacer en cera. El resultado del proceso de consumo es la satisfacción de una necesidad en forma de uso o de consumo del producto fabricado. Marx interpreta producción y consumo como dos procesos en relación dialéctica, así como la desobjetificación sigue la objetificación y la anulación de la externalización a externalización. La relación que el proceso de producción y de consumo establece entre el Hombre y la naturaleza puede ser negativa en forma de tensión, disputa y hostilidad, o positiva, como unidad, solidaridad y armonía entre el trabajador y su producto. Mientras que Marx considera la segunda posibilidad como meta final y resultado posible del proceso histórico, para él, la relación bajo condiciones de trabajo asalariado capitalista es determinada por el hecho de que el trabajador es alienado de cuatro formas: primero, del producto de su trabajo; segundo, del acto de producción; tercero, de la vida de la especie humana; y cuarto, de las otras personas. Marx no declara la propiedad privada como siendo la

causa del trabajo alienado, pero, al contrario el trabajo alienado como causa de propiedad privada. Consecuentemente, las metas de de la educación son la anulación coherente de la alienación y de la emancipación del Hombre de las condiciones que imponen límites innecesarios a su libertad y autodeterminación. Herich Fromm hasta creyó justo interpretar a Marx como conclusión de los esfuerzos que fueron movilizados a partir del renacimiento y de la reforma para la clara dignidad del Hombre y para el restablecimiento de su totalidad sin rupturas.

El propio Marx fue muy reservado en relación a sugerencias concretas de educación; además de su eficaz crítica al carácter ideológico de clase de la educación, o sea, de su crítica a la instrumentalización de la educación al servicio de los dominantes y, para la opresión de los dominados, él solamente sugirió un trabajo infantil bien equilibrado y un programa de educación politécnica. Todavía su pensamiento tuvo muchos efectos diferentes en la Pedagogía, siendo que el estrecho relacionamiento entre política y pedagogía se destaca como rasgo común a todas las pedagogías inspiradas en Marx, de manera que – como constató Mario Aligiero Manacorda – después de Marx, no pudo haber más una "Pedagogía pedagógicamente" pura que pudiese negar o ignorar sus entrelazamientos y dependencias políticas.

La Pedagogía de Anton Semjonowitsch Makarenko (1888 – 1939) muchas veces fue considerada prototipo de la pedagogía marxista, pero, con su énfasis en el colectivo y en el propósito de subordinación del individuo a éste, ella está mucho más el servicio del leninismo y del estalinismo de que asumiendo las ideas de libertad de Marx. Su Poema Pedagógico, si nosotros lo leemos sin prejuicios, también representa un homenaje al colectivo y una contestación polémica al "Émile" Rousseau. Si existe alguien que puede pretender el título de pedagogo marxista, éste alguien es el italiano Antonio Gramsi (1891 – 1937), que retoma y repiensa el pensamiento de Marx después de la usencia

de una revolución socialista. Él refuta expresamente el determinismo de la conciencia por medio del ser social, que Engels vio en Marx y lee en Marx lo contario, que es la conciencia que tiene de pensar el ser social de otra manera para poder modificarlo. Con eso, no es el proletariado, y sí la clase de los intelectuales que asumen un papel de liderazgo social. Ése papel les pertenece porque el proceso social no puede ser provocado mecánicamente por medio de un cambio socioeconómico, pero por medio de una formación aclaradora y emancipadora, principalmente de las camadas menos privilegiadas. Análogamente, teniendo el renacimiento humanista como paño de fondo, Bogdan Suchodolski (1903 -1992) en Polonia, y, en el contexto del Personalismo moderno y de la filosofía del diálogo, Paulo Freire (1921 – 1997) en Latinoamérica dieron continuidad, pedagógicamente, a los estímulos de Marx y los condensaron en el concepto marxista de *práctica revolucionaria*. La Pedagogía de la Esperanza de Suchodolski, así como la Pedagogía de la Liberación de Freire, rechazan una pedagogía de adaptación al status quo y apuestan, en el espíritu de Rousseau, que la educación puede ayudar al Hombre posible a realizarse. Para Suchodolski, una educación que desea prepara al Hombre para procesos sociales de trabajo no tendrá más cuando pudiéramos antever que, para un número cada vez menor de personas, el sentido de la vida está en el trabajo (ya por el simple aumento explosivo de desempleo). Para Freire, "Educación bancaria", que quiere acumular un capital de cultura que traerá intereses por el resto de la vida, se tornó obsoleta. En vez de eso, ambos entienden educación como proceso de formación crítica de la conciencia (la *concientización* de Freire) sobre dadas circunstancias a fin de despertar la disposición para una mejor práctica social y política – Suchodolski, en confrontación con la situación política de su país ante el imperialismo soviético, y Freire, en el intento de superación de la miseria y del analfabetismo de trabajadores rurales mantenidos en estado de minoridad ante el dominio de un imperialismo capitalista.

KIERKEGAARD, NIETZSCHE Y LA MIRADA PEDAGÓGICA PARA EL INDIVIDUO

Sören Aabye Kierkegaard (1813-1855) merece reconocimiento en la historia de la Pedagogía por haber contribuido con un pensamiento a la idea de Pedagogía, que más allá que no fuese enteramente nuevo, permaneció vigente hasta el día de hoy, con el peso que Kierkegaard le confirió. El Hombre no está – como creen Spinoza y Hegel y según Kierkegaard, todas las "filosofías de la esencia" – aufgehoben en general y no pueden tornarse idéntico a él, pero es, primero, el "individuo" especial, que, en su finitud, busca incasablemente el conocimiento y la verdad infinitos. Esa búsqueda está irremediablemente vinculada a su existencia, y nadie puede sustituirlo en ésa tarea. Por eso, Kierkegaard fue merecidamente definido como "pensador existencial" y esto también en el sentido de que el pensamiento un suma accidental a su existencia, pero determina substancialmente su existencia y se transforma en una tarea para toda la vida del individuo. Kierkegaard resumió el carácter de la existencia humana en ésta fórmula concreta, sin embargo no es fácilmente comprensible: "El Yo es una relación que se relaciona consigo misma, o la propiedad que ésa relación posee de relacionarse consigo misma. El Yo no es una relación, pero el hecho de que la relación se relaciona consigo misma" (*La Enfermedad hasta la Muerte*, primera sección A).

Para entender esta relación aparentemente enigmática, puede ser útil una explicación gramatical. "Existencia" – desde el punto de vista puramente lingüístico – es un sustantivo, pero, de acuerdo con su contenido material filosófico, es un verbo, o sea, una verdadera palabra de acción. Romano Guardini, que profundizó el pensamiento de Kierkegaard, buscó explicar el trecho citado con la ayuda de la distinción entre la estructura y el acto: en su condición de hecho, lo existente es "estructura", en su organización constante, "acto". Podríamos transformar la

famosa frase de Descartes de acuerdo con la filosofía de la existencia y decir: "Yo existo, luego soy".

Con su pensamiento, Kierkegaard enmienda en Sócrates, el pensador existencial de la Antigüedad, y recuerda la importancia educacional de la ironía. Mientras que Sócrates creía que la verdad y la moral son inherentes al Hombre y deben ser atraídas y sacadas afuera por métodos "mayéuticas", esto es, obstétrico, para Kierkegaard, cristiano convencido, la verdad y el ser bueno no residen solamente en el Hombre, pero en otro, que le es superior: Dios.

Para Kierkegaard – en eso él sigue a Agostino -, conocimiento y moralidad no están en el poder autónomo del Hombre, pero son dádivas, las cuales él recibe de las manos de ese "totalmente otro". En éste contexto, la educación, no puede ser pensada ni como un adaptarse orgánico ni como un colocarse técnico en lugar de la verdad y de la moralidad, pero, en el sentido de las formas educacionales inconstantes, debe ser entendida como "despertar", "amonestación", "crisis" y "encuentro" apelativos (Otto Friedrich Bollnow) es como "atender" lo religioso. (Helmut Schall). Esto hace con que dos suposiciones pedagógicas básicas sean avaladas en sus bases y cuestionadas: la idea de educación como un proceso continuo y como una acción representativa no es por el niño. La constancia de educación es quebrada por la unidad del acto educacional, que confiere una importancia decisiva en el momento específico. El pensamiento de la representación pedagógica está limitado por la no representatividad de la existencia individual. La *precedencia* teórica y práctica de la *existencia* en relación a la *esencia* – "La existencia precede a la esencia" (Jean Paul Sastre) – entiende al Hombre como un ser finito que se conceptualiza con relativa libertad, dignidad absoluta y responsabilidad personal y coloca a la Pedagogía en una encrucijada: *Liberar* al Hombre en su humani-

dad creadora del mundo o detenerlo en órdenes preestablecidas.

Entre Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) y Kierkegaard hay una distancia tan grande como la de los polos de la Tierra, y los dos son tan próximos como sólo los gemelos pueden ser. Con todas las diferencias, ellos están muy cerca, cuando consideramos su punto de vista para el individuo. El existencialista Nietzsche no es un predicador de la voluntad de poder ni un pre anunciador del súper hombre, tampoco es el filósofo del eterno retorno de éste. Es el filósofo del artista, o implacable crítico cultural es el psicólogo, que lucha con él mismo. Éste Nietzsche responde la pregunta que adelanta el conocimiento y la verdad al Hombre sobriamente, diciendo que, con su ayuda, el Hombre desea escapar al prejuicio y cubrir con un manto de esencia en el venir a ser. Pero, así como el sujeto cognitivo no es *esencia* sustancial, pero esencia procesal, estrictamente no puede haber un retorno de él, tampoco un conocimiento general, pero solamente relaciones individuales, perspectivas únicas, puntos de vista distintos e interpretaciones divergentes – ninguna "cosa en sí", solamente cambio histórico. La verdad es inalcanzable y, además de eso, inútil, porque la vida es una contradicción en sí y en la temporalidad del venir a ser. Si el "imperativo categórico" de Kant, en la búsqueda de una voluntad general, trataba de un sujete trascendental por lo tanto, estrictamente solo de los presupuestos que deben ser pensados para que se pueda hablar de subjetividad, para Nietzsche, se trata del sujeto empírico en el aquí y ahora de la liberación absoluta de la voluntad individual.

Nietzsche creía estar en el final de una época de pensamiento occidental, que había durado varios siglos. Él entendía la miseria de su tiempo como siendo al final de los tiempos. Para él, era el tiempo en el cual los impulsos de pensamiento y de vida de dos milenios se habían agotado como su filosofía metafísica, el Cristianismo y la moral occidental.

Partiendo de la análisis del carácter trágico de la vida humana, el poeta y filósofo español Miguel de Unamuno (1864-1936), en una de las más mordaces sátiras escritas sobre las arrogantes promesas de la ciencia de la educación, abre demasiado, sin reservas los límites del acceso de la rigurosa ciencia de la experiencia a la educación y la formación del Hombre ridiculiza una ciencia que fabrica Hombres como Cocotología, esto es, la de dobladura de pajaritos de papel. En su libro *Amor y Pedagogía* (Amor y Pedagogía), que hasta ahora no fue traducido al alemán, él toma como ejemplo una pareja de padres y contrapone el tratamiento radicalmente científico que el padre dedica al hijo la dedicación amorosa y suave de la madre y muestra las consecuencias devastadoras de aquello que ésta solamente puede absorber temporariamente y que, al final – casi como una educación fracasado del hijo de Pestalozzi -, culmina en el suicidio del educando.

En su Pedagogía crítica, Eberhard Grisebach (1880-1945) transformó, por caminos fenomenológicos, el pensamiento existencial teológico de Kierkegaard, según el cual él "individuo" salta, en el "momento" de la ausencia de la verdad, para la verdad de Dios, en un concepto existencial sin teología, que, como principio de la teoría social, forma la base de su Pedagogía. En la experiencia existencial de la resistencia del Tú, el sujeto dialógicamente compuesto siempre es monopolizado y responsabilizado por el otro, antes de que se dedique a él de manera cognitiva o deseosa – un pensamiento que Emmanuel Lévinas (1906-1995) retomaría y continuaría más tarde. En cuanto, la filosofía de encuentro Grisebach, la resistencia del mundo fundamenta principalmente el principio de "humanitarismo", en retorno a la afección del Hombre por el mundo de las filosofías de formación (inspiradas por el pensamiento de Martin Heidegger) de Theodor Ballauff (1911-1995) y de Rudolph Berlinger (1907-1997), la naturaleza personal del Hombre en el mundo extraída a la consciencia y colocada, con el mismo origen y los

mismos derechos, al lado del principio de humanitarismo, con la expresa delimitación de las posiciones auto referenciadas y auto centradas del principio de "objetividad". En éste horizonte, la educación solo es imaginable y, al mismo tiempo, indispensable, donde la experiencia existencial fundamental humana como sujeto no objetificable se torna la base axiomática de una teoría práctica.

El esclarecimiento por la filosofía de la existencia de la razón personal de la Pedagogía está asociado a la comprensión fundamental de sus *límites* teóricos y prácticos. En cuanto a la Pedagogía moderna, especialmente en la figura de la ciencia de la educación, conoce de los límites en la educación, pero procuró y dio esos límites en la insuficiente disponibilidad y en la condicionalidad situacional de las condiciones educacionales con variaciones de contingencia, reconoce aquí el *límite* fundamental de la educación en la indisponible dignidad de la estructura personal de la práctica humana. Sí desde el punto de vista de la educación, la persona fuese declarada un objeto manipulable, la Ética y la Pedagogía perderían su razón capacitadora; ellas probablemente caerían en la cadena de un concepto científico no crítico, indiferentemente funcionalista, o se degenerarían en meras ideologías normativas.

DILTHEY Y LA TEOLOGÍA PSÍQUICA

Wilhelm Dilthey (1833-1911) puede reivindicar su lugar en la historia de la Pedagogía por, por lo menos, dos motivos: primero, por causa de su intento de establecer una delimitación clara entre el pensamiento pedagógico y lo de las ciencias naturales, y eso en uno de sus apogeos; segundo, por el esfuerzo en definir la Pedagogía no solamente como disciplina histórica y hermenéutica, pero también como lugar de investigación empírica.

Las ciencias naturales modernas habían reducido la naturaleza a la existencia de objetos. Sí los objetos son determinados por leyes generales, estas permiten opiniones conclusivas. En las ciencias naturales, quien se apodera del nivel de conocimientos científicos hasta entonces obtenidos tiene que, necesariamente, llegar a los mismos resultados que otros, los cuales llegaron al mismo nivel de conocimiento. Con eso, se llega a la *intersubjetividad*, que fue buscada desde la Antigüedad y que Aristóteles enfatizara con distinción de la ciencia. Dilthey no contesta en absoluto la importancia y el enorme beneficio de ése modelo metodológico; en lo en tanto, él considera su aplicación a las ciencias del Hombre un equívoco, porque, en las ciencias humanas, es imposible establecer una distinción rígida (fundamental para las ciencias naturales) entre sujeto cognitivo y objeto de la cognición. En ellas, el Hombre es parte integral de las inter relaciones histórico culturales de sentido y acción. Esas inter relaciones no se consuman de acuerdo con leyes en el sentido de legitimidad de las ciencias naturales. Por eso, no son *explicables* por el análisis de las causas, pero *comprensibles* por medio de la hermenéutica. Esa comprensión, al revés de la explicación dada por las ciencias naturales, no avanza de manera linear, pero se movimiento en círculos (círculo hermenéutico): de general al individual, y de éste de vuelta al general, siendo que un aclara el otro. Por lo tanto, en las ciencias humanas, la imagen – común en el lenguaje de las carreras de autos – de un conocimiento ser "sobrepasado" por otro es cuestionable y utilizable sólo hasta cierto punto. El establecimiento es una elección de una relación de sentido o acción presupone una evaluación y una opinión preestablecidas, de manera que aquí el "preconcepto" no es el fin, pero sí el inicio del proceso humanista.

Además de esto, el [proceso] no se destaca por el distanciamiento desinteresado de su objeto, pero se califica como "reflexión comprometida". Dilthey llama a todas las construcciones puramente racionales de las relaciones humanas como "doctrinas

radicales" y atribuye a la Pedagogía humanista la tarea de derrumbar sus casernas.

Por lo tanto, si la Pedagogía no puede más ser substanciada por una Ética (o Metafísica) ampliamente aceptada, entonces – según Dilthey – ese espacio ser cubierto por una Psicología humanista, que no (más), define el objetivo de la educación de acuerdo con su contenido, pero lo deduce formal y estructuralmente a partir de una objetividad interna. El análisis de ésta *teología de la vida psíquica* tiende a basarse en la realidad educacional dada, describe la relación entre el educador y el educando en su especificidad y esclarece la objetividad y la perfección de los procesos psíquicos mentales para encontrar, así, en realidad, una base de regla para aquello que debe acontecer.

Con éste programa, Dilthey preparó una Pedagogía humanista de sus alumnos directos: Max Frisscherisen-Köhler, Herman Nohl, Eduard Spranger, y de la generación siguiente, Wilhelm Flitner, Erich Weninger, Albert Reble, entre otros, ofreciéndoles también los temas centrales. Esa "escuela" detuvo, en Alemania una posición predominante hasta bien entrada la mitad del siglo XX, cuando, por causa de auto critica y la recepción de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y de la filosofía del lenguaje Karl. Otto Apel, ésta se diferenció y se desarrolló, por un lado, en una Pedagogía crítica y emancipadora (Herwing Blankertz, Wolfgang Klafki, entre otros) y, por otro lado, en una Pedagogía comunicativa (Klaus Schaller, Klaus Mollenhauer, entre otros). Si, en la antigua Pedagogía humanista, el problema de teoría y práctica, que fue discutido dando secuencia particularmente a Schleiermacher, así como el carácter histórico de la educación y pedagogía ocupaban un lugar destacado, los debates, que activaran dichas diferenciaciones, se encendieron con la comprensión con la relación educacional o de la referencia pedagógica. De manera general, ésta Pedagogía humanista, la educación era entendida como un evento intencional, esto es, definido por la

voluntad declarada del educador, que era accionado "por el bien del joven". Esa dedicación educacional no era vista como un evento de influencia unilateral, pero siempre comprendida como una relación interactiva, que tiende a la obliteración de sí misma. Pero, sí "por el bien del joven", había sido, en primer lugar, en el sentido de preserva al adolescente de las demandas de los poderes sociales, esa interpretación cambió en dirección de la emancipación y de la mayoridad del educando del educando; la idea del espacio de educación y autoridad existente entre educadores y educando retrocedió ante la idea de un discurso no jerárquico o de una comunicación discursiva. Theodor Litt (1880-1962) se dedicó especialmente a esclarecer el concepto de la educación; él distinguió entre educación y arte y también entre educación y técnica, y la definió como *introducir* la tensión dialéctica entre "conducir o dejar crecer" – un conducir a sí mismo y un conducir a los contenidos ideales inherentes a cualquier tipo de existencia superior como tal.

DEWEY Y EL PROBLEMA DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

John Dewey (1859-1952), sin duda el más relevante representativo pedagogo de Norte América y con su principal obra pedagógica *Democracia y Pedagógica* (Democracy and Education), de 1916 – uno de los últimos clásicos de la Pedagogía mundialmente conocido -, llega a su versión de la idea pedagógica por medio de una *Recontruction of Philosophy* (reconstrucción de la filosofía). Así como Francis Bacón había derrumbado el viejo Organon de la filosofía aristotélica, substituyéndolo por una nueva ciencia, Dewey considera como su misión histórica finalmente expandir para aquel campo la promesa de Bacón de examinar la naturaleza bajo el punto de vista científico, para poder dominarla tecnológicamente y dejarla la acción allá, donde ahora también pululan las "antiguas filosofías": en el campo

de lo humano y de lo social. Dewey éstas filosofías sobre pasadas, porque ellas se desviaron de los problemas cotidianos concretos (de la sociedad norteamericana) y se volverían en una búsqueda inútil por algo supra temporal y permanente; de ésta manera, éstas no reconocerían que nuestra realidad experimentable es un proceso continuo. Por lo tanto, la antigua *Quest for Certainty* (búsqueda de la certeza) tendría que ser substituida por la nueva *Logic of Inquiry* (Lógica Indagativa).

Desde el inicio, domina en Dewey una abismal disconformidad en relación a cualquier tipo de contradicción o dualidad. A ésta (disconformidad), corresponde una búsqueda apasionada por un único principio para la comprensión de Dios, del Hombre y del mundo. El contacto con la filosofía de Hegel tiene en Dewey una acción liberadora, pero es solamente con una fusión entre la fenomenología del espíritu de Hegel y la teoría de evolución de Herbert Spencer y de Charles Darwin que él consigue llegar a su propia *Filosofía instrumentalista*; en ella, no es el espíritu absoluto, pero la *naturaleza que es elevada* al sujeto del mundo. Análogamente al joven Marx, Dewey desea bajar la filosofía de las alturas celestiales del espíritu para la Tierra y transformarla en un instrumento para la solución de problemas económicos, éticos, sociales y pedagógicos concretos de la actualidad. Por esto, Dewey no ve a la naturaleza humana ni como buena ni como mala, pero la considera resultado de una evolución cultural. El niño, que nace con impulsos de acción no diferenciados, desarrolla sus propiedades humanas en una relación recíproca (*a transactional relationship*) con su mundo natural y social. El individuo modifica su ambiente y es modificado por éste. Todo cambia continuamente, pero éste flujo constante puede ser transformado en progreso social, cuando el Hombre interfiere con la ayuda de la ciencia, sirviéndose del rasosinio como instrumento para resolver problemas y esto para estructurar libremente un orden social mejor. El lema pedagógico de Dewey *Learning by Doing* (aprender haciendo) podría muy bien ser

Learning by Thinking (aprender pensando). Está claro que aquí siempre se trata de un pensar instrumental. Dewey lo describe y lo analiza en un típico libro norteamericano de *how to do, How We Think* (como pensamos): surgen problemas de orden práctico (en verdad, una dificultad), para lo cual no se encuentra una solución comprobada en la experiencia tenida hasta entonces; esta dificultad es delimitada y analizada con precisión; una solución posible es desarrollada hipotéticamente y sometida a testes prácticos; si ésta fuera "comprobada", ésta pasa a ser "verdadera" (hasta que se pruebe lo contrario). Para Dewey, "verdadero" es todo lo que prueba ser bueno, si creemos en él, y lo que no ayuda a resolver ciertos problemas de la realidad cotidiana. En la medida de lo posible, esos problemas son redefinidos como problemas técnicos para convertirlos en accesibles a un procesamiento científico. Lo mismo padrón de aquel "que es comprobado" también se aplica a la ética. La acción ética es medida por los resultados que trae. Una máxima ética es evaluada según lo que ocurre sí nuestra acción es de acuerdo con ella, es decir, se a ella es comprobada y vale la pena14. William James, el cofundador del Pragmatismo, llamó esto de *cash value* (valor en dinero).

Así como el joven Dewey consideraba la sociedad democrática (de los EEUU), la potencial realización del Reino de Dios en la Tierra y la describía como el *Body of Christ* (Cuerpo de Cristo), que se perpetúa, el Dewey maduro ve la forma máxima de la sociedad democrática en la *scientific community* (comunidad científica) de investigadores, que interactúan, están interconectados y buscan incansablemente. Ya que Dewey atribuye al método científico validad universal en todos los campos humanos, él es capaz de disolver cualquier tipo de dualismo. Eso también se aplica al dualismo existente entre educación y vida. Si la educación legada era tenida como preparo para la vida y sí, hasta ahora, la escuela era entendida como la transmisión de experiencia congeladas en materias de enseñanza, para que, en

el futuro, fuese posible lidiar con la experiencia, Dewey opone a eso su concepto de una *progressive education* (educación progresiva), que reúne educación (escuela) y vida en la medida en que entiende ambos solamente como crecimiento (*growth*). Dewey está convicto de que "el proceso educativo puede ser comparado al crecimiento, desde que éste sea entendido como gerundio activo en el sentido de "crecimiento" (Experiencia y Educación, 1963, p-36). Como para Dewey no hay nada a que el concepto de crecimiento se refine, excepto más crecimiento, para él, el concepto de educación tampoco puede ser subordinado a ningún otro – excepto más educación.

Intersección entre Naturaleza, Sociedad y Persona

A pesar del enorme esfuerzo por parte de Dewey en superar todos los dualismos y contradicciones y anular todas las paradojas con el concepto de experiencia, el pensamiento pedagógico – hasta el momento presente – también se mueve en el campo de la tensión entre naturaleza, sociedad y Yo, dilucidado por Rousseau y coloreado por sus seguidores. Desde la destrucción de la tradicional estructura de motivación de la Pedagogía por Darwin, Marx, Freud, Nietzsche, entre otros, y desde los intentos de motivación de una Pedagogía como ciencia, todas las teorías son unánimes en cuanto el hecho de que la educación es parte de ésa tensión tripolar. Las diferencias significativas solo suceden cuando nos preguntamos a cuál de los tres polos – o, en el lenguaje de Pestalozzi, a cuál de los tres "estados" – cabe un peso relativamente mayor y si podemos dar una preferencia absoluta a uno de ellos. En esto, no es raro que la relación complementaria de naturaleza, sociedad y Yo sea desconsiderada y que sean tomados partidos indebidamente.

LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA NATURALEZA

El segundo párrafo de la teoría de la educación es la enseñanza de Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766-1837), ampliamente divulgada en el siglo XIX, comienza con las siguientes palabras: "La naturaleza educa sola cuando desarrolla, llevándonos a éste concepto; es así que ella educa la planta, el animal, el Hombre". Sin embargo ya en la frase siguiente Schwarz deja atrás esa metáfora naturalista, al declarar la educación del Hombre, por la fuerza de su razón y de su libre advedrio, una obra de libertad, él marca, en éste punto, claramente la posición de una interpretación naturalista de la idea pedagógica y su

absolutización del pensamiento evolutivo. Desde el punto de vista histórico, esa absolutización de la naturaleza en la teoría de una "educación natural" es la reinterpretación de la educación como auto desarrollo orgánico no se deben a Rousseau, al contrario de lo que, muchas veces, se presume equivocadamente. Esta ya existe en la teoría de las monadas de Johann Gottlieb Leibniz (1646-1716), que sustancia la experiencia moderna del si del individuo. En su crítica de un análisis de naturaleza meramente mecánica y causal, Leibniz introduce el pensamiento de la fuerza: la monada, o sea, la unidad orgánica individual, no es una masa pasiva, expuesta a influencias externas, pero es un centro de fuerza activo, que carga en sí las leyes de su concepción y procreación. Dando continuidad al pensamiento de entelequia, Leibniz interpreta el ser posible como búsqueda de la realidad. En éste sentido, solamente los seres vivos orgánicos son monadas, los cuerpos inorgánicos son sólo meros agregados. Las monadas no pueden ser producidas ni destruidas; su número es infinito y su diversidad individual, inagotable. Las monadas son sin ventanas y, en éste sentido, incomunicables, pero fueron puestas a disposición por el Creador del mundo en una "armonía previamente establecida" y ordenadas en el mejor de los mundos. Ya que una influencia educadora venia de afuera contradiría el aislamiento y el substancial carácter de unidad de las monadas, cada una única y singular, éstas sólo pueden desarrollarse a partir de ellas mismas; todos sus cambios naturales ocurren a partir de su centro y principio de fuerza interior. Llevado al extremo, esto quiere decir: una educación de las monadas, o sea, una influencia venida de afuera, es imposible. La educación solo puede ser pensada como un *desarrollo* que brota de adentro, con fuerza.

Pedagógicamente, la idea de una educación "de acuerdo con la naturaleza" o "natural", en el sentido de procesos naturales de maduración y de crecimiento, que ayudan y complementan, es pensada y conceptualizada principalmente por Friedrich

Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866). Con eso, este pedagogo políticamente empeñado, cuyo nombre normalmente sólo es asociado a emancipación y a profesionalización del profesorado, anticipa casi cien años atrás muchos pensamientos y tesis fundamentales de la futura Pedagogía de la Reforma. En el candente debate con respecto al Naturalismo o Supra Naturalismo, Pedagogía o doctrina de la Iglesia, realizado alrededor de 1820, el toma fuertemente el partido del Naturalismo. Es el argumento decisivo: en cuanto al Supra Naturalismo pedagógico – ofuscado por la doctrina del pecado original y de la imagen negativa del Hombre advenida del Pietismo – "quiebra la naturaleza humana, en vez de, desarrollarla", y "condena al niño a la pasividad, en vez de estimular la actividad autónoma", el Naturalismo parte "del niño" y adopta como padrón sus intereses, tendencias y necesidades naturales: no subordinar el niño a una orden externa, pero permitir que ésta nazca libremente y se desarrolle espontáneamente pasa a ser la máxima pedagógica por excelencia (Diesterweg Tagebuch 1818-1822[Diario de Diesterweg de 1818 a 1822]. Editado por H. G. Bloth, 1956).

Poetas románticos y neo románticos, de Novalis y Wordsworth a Rilke, Whitman y Stefan Zweig, elevan la visión pedagógica al nivel de la poesía. Ellos glorifican la infancia en paraíso (perdido) y entonan el himno al "santo niño", que – según las muy citadas palabras de Ralph Waldo Emerson (1803-1822) – siempre vuelve a bajar de los cielos como Salvador y Mesías para redimir y salvar a la sociedad perdida y confusa (de los adultos) de sus males. William Wordsworth (1770-1850) proclama: "el niño es el padre del Hombre", y describe el camino del niño hasta éste tornarse adulto como una ladra debajo de perdidas y la entrada a la vida como un creciente distanciamiento de Dios, de la naturaleza y de su divino mensaje. En su famosa oda *Indicios de Inmortalidad a Partir de Reminiscencias de la Primera Infancia,* de 1807, él dice: "El cielo nos protege en nuestra infancia, las sombras de la prisión comienzan a tornarse densas sobre el

niño que crece; todavía, él mira hacia la luz, al mismo tiempo que disminuye, también envuelto de alegría. A lo lejos, al Este saluda al joven, pero él aún es un ministro de la naturaleza, ve el brillo extendido sobre los caminos que recorre, al final, el Hombre tiene que verlo morir, perecer a la luz del cruel día".

De Rainer Maria Rilke, en términos pedagógicos, es especialmente digno de leer el libro *El Siglo del Niño*, de 1900, en que él hace una recensión de la época de Ellen Key, que él publicó el día 8 de junio de 1902, en *Bremer Tageblatt und Generalanzeiger*. En éste, el lamenta el deprimente destino de los niños, que en el mundo de los adultos, no pueden ser niños. Y que estos ni al menos serian tratados como seres humanos, y que los padres arrancarían la individualidad infantil de raíz: "los mejores buscan hacer que su hijo sea algo y no sospechan cuánto pecan en contra de la vida, que no desea ser hecha, sólo nutrida". La idea de educación da espacio a la de la vida, y ésta no quiere ser moldeada, sólo quiere ser "nutrida". Estas imágenes poéticas no son mera metáforas pedagógicas, pero reflejan una profunda y significativa reinterpretación del concepto de naturaleza.

Si la evocación de la "naturaleza" del Hombre en el Iluminismo, en Rousseau y también en August Hermann Niemeyer (1754-1828), cuyo libro *Fundamentos de Educación y Enseñanza*, de 1796, fue uno de los más importante e influyentes de todo el siglo XIX, sirvió para afirmar el derecho humano de todos a la educación y a la enseñanza ante un objetivo social del Hombre y – como Kant había exigido – nunca respectar al Hombre solamente como medio, pero siempre (también) como objetivo, a lo largo del siglo XIX y a la luz de la ciencia naturales emergentes y de su lema de "evolución", la "naturaleza" es cada vez más interpretada y transformada, esto es, cosificada y "llevada al pie de la letra"15. En éste contexto, las teorías de evolución de Lamarck, Spencer y Darwin, que marcaron la época, no son – como era su real intensión – leídas anti teológicamente y vistas

como teorías de adaptación relativa, pero, por el contrario, son interpretadas como teorías de superioridad evolutiva y perfección de la vida. Ésta lectura equivocada lleva a una imagen del Hombre que, aparentemente, hace que cualquier esfuerzo educacional y todo trabajo pedagógico sea superfluo. El Hombre es visto como un ser que evoluciona orgánicamente de adentro hacia afuera por la fuerza de propensiones evolutivas embrionarias. Sus "predisposiciones" portan en sí mismas las tendencias de su realización plena; el desarrollo sigue leyes internas, innatas al niño. La educación es esencialmente ayuda y apoyo posterior a las fuerzas que actúan por naturaleza. La base de la Pedagogía científica será la investigación teórica y el cumplimiento práctico de las leyes del desarrollo infantil.

Éste modelo tipológico se rompe en el siglo XX, durante la llamada (en Alemania) Pedagogía de la Reforma. Por el término "Pedagogía de la Reforma – en otros países, llamada como *activismo, progressive education o éducation nouvelle* - se entiende generalmente la critica que emergió, en el cambio de siglo XIX para el siglo XX, al sistema de enseñanza establecido y organizado de casi todos los países industrializados – crítica que después se extiende de la escuela para toda la educación. En Alemania, dominan tres motivos recurrentes en la argumentación, que a pesar de la variedad multicolor de conceptos pedagógicos reformistas, es bastante monótona: primero, la glorificación de la sociedad pre moderna (natural) en oposición a la sociedad moderna (regida por contratos y reglamentos); segundo, el menosprecio por lo aprendido en oposición a la vivencia y por el pensamiento en oposición a la actividad; y tercero, la lucha contra la supuesta "súper intelectualización" de la escuela y de la educación es la rehabilitación del corazón y de la mano. Partiendo de la idea de auto regulación del niño, los pedagogos reformistas exigen una vasta retirada de los adultos de la educación – por ejemplo, Gustav Wyneken (1875-1964) después de la Primera Guerra Mundial, es el pedagogo reformista tardío

Alexander S. Neill (1883-1973) después de la Segunda. Contra el distanciamiento entre escuela y educación y la vida cotidiana, estigmatizado por ellos, ellos postulan un retorno a la vida. Uno ve esa "verdadera vida" en vuelta de la mesa de cenar y esboza, como Berthold Otto (1859-1933), una "escuela de preceptores"; u otro, en el campo, y funda internados rurales (*Landerziehungsheime*), como Hermann Lietz (1868-1919); otro también, en las dunas, y planea una "escuela al mar", como Martin Luserke (1880-1968); otros buscan la "verdadera vida" aun más atrás y vuelven al modelo de Pestalozzi de sala, de los campesinos de las montañas, y dan más valor a la atmosfera pedagógica que a lo aprendido y a los contenidos; otros también separan la escuela del contexto de la vida moderna y la conceptualizan aislada, como una isla, y como un pequeño estado dentro del Estado o según el modelo de la antigua polis – como Hartmut von Henting (nacido en 1925), lo hizo.

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente, el paradigma "pedagógico reformista" experimenta una continuidad y actual revitalización en los conceptos "alternativos" de la educación anti autoritaria y anti pedagógica, en la educación no directiva de Carl Rogers (1902-1987), en la Pedagogía de la auto realización de Abraham Maslow (1908-1970), en los programas de satisfacción de necesidades pedagógicas con los marxistas freudianos franceses (principalmente, Gérard Mendel, René Schérer, Christian Vogt, Gilles Deleuze, Félix Guattari), en los apóstoles de una liberación pedagógica de la libido (Wilhelm Reich, Herbert Marcuse, entre otros) y, de manera modificada, también en los programas pedagógicamente débiles de un "acompañamiento curativo de la vida", deducido del constructivismo (Dieter Lenzen, Horst Siebert, entre otros).

Con esto, se suprime la significativa distinción social, decisiva desde – el mínimo – Montesquieu, entre la ley natural de una relación necesaria entre causa y efecto, por un lado, y, por otro,

la ley política en el sentido lógico de reglas y reglamentos. En vez de esto, la moda de una falsa conclusión naturalista o de una *petitio principii* (del latín: petición de principio), por medio de la identificación clandestina de dos leyes, es reivindicado un fundamento supuestamente "objetivo" y "científico" para la Pedagogía. En su época, Diesterweg evocaba a la "Psicología naturalista" de Friedrich Eduard Benekes (1798-1854); los pedagogos reformista se basaban en la antropología positivista, en la teoría de las razas y en la psicología infantil de su tiempo; con Rogers y Maslow, esa "justificativa" genera la llamada psicología humanista, con su "pirámide de las necesidades" ontologizada (esto es, cosificada); los marxistas freudianos recorren una teoría socio científica de las necesidades, y los actuales abogados de la ciencia pedagógica, que fue así construida, se refugian en una teoría de sistemas biológicos, que no tan nuevo como sus defensores gustarían de hacer creer (o creen por ignorancia histórica). El constructivismo del biólogo chileno Humberto Maturana (nacido en 1928) – conforme su creador aseguro al autor de éste libro – parte de la embriología y de la citología, que Albert von Koellicker (1817-1905) y Rudolf von Virchow (1821-1903) originan y desarrollan a mediados del siglo XIX en la Universidad de Würzburg. Ellas rápidamente revolucionan la Medicina en todo el mundo, y su circunscripción filosófica en constructivismo epistemológico, hoy fascina a muchos de los científicos de la educación, que desean despedirse de la idea de Pedagogía y procuran aquí un posible recomienzo para el pensamiento sobre Pedagogía. La fuerza de auto poyesis (creación propia), que ocurre en la división celular y se manifiesta en la creciente diferenciación del "sistema" biológico Hombre, hace que el crecimiento y la maduración, así como el tornarse humano del Hombre, parezcan un proceso, en la medida en que el "sistema", que se configura de adentro hacia afuera, no se adapta solamente a su ambiente, pero el "construye" y crea a su propia manera – un pensamiento que difícilmente puede negar su origen en Nicolau de Cusa. Por medio de la rectificación del

concepto constructivista, la pedagogía pierde su utilidad como instrumento de autodeterminación del Hombre, porque la idea de autodeterminación biologiza o sociologiza – en la circunscripción sociológica del constructivismo para la teoría de sistemas sociológicos – y declara a la educación un impulso irritante y que incita al proceso auto poyético, o una actividad que observa el recurso de la vida, ofreciendo un acompañamiento meramente "curativo".

Es digno de leer que justamente los pedagogos de argumentación "científica" o aquellos que reivindican haber creado una nueva ciencia de educación asuman una simbiosis con paradigmas teológico cosmológicos que recuerdan a la antigua físico teología (prueba la existencia de Dios a partir del orden de la naturaleza) y toman el camino de logos (de vuelta) para el mito. Así, Rudolf Steiner (1861-1925), el padre de la Pedagogía Waldorf, lanza la reivindicación exclusiva de su ciencia humana antroposófica – solamente ella ofrecía una "perfecta revelación de la esencia (*Wesenschau*)" del Hombre y una comprensión "del Hombre como todo" de la educación – de que además del mundo sensorial e interno, su pedagogía también considera al mundo cósmico del Hombre y hasta le confiere un peso decisivo. Steiner reivindica un histórico cósmico ficticio, que le abarca bajo la fórmula del Karma (del sanscrito: *karman* = la suma de las buenas y malas acciones de las personas), de origen hinduista. La ciencia del espíritu de su Antroposofía, vuelta hacia el destino kármico del Hombre, supuestamente permite "mirar hacia el más allá" del niño concreto – para atrás, para su vida pre natal, y para adelante, para sus futuras reencarnaciones – y gracias a ésa "ciencia humana más elevada" unir su destino de vida a su destino kármico o estructurar la educación de acuerdo con el karma. Estimulada por el Monismo de Ernst Haeckel (1834-1919) es en vuelta por la atmósfera de la Teosofía, la bióloga evolucionista y antropóloga italiana Maria Montessori (1870-1952) declara la orden matemático lógica del macro cos-

mos y el inmanente plano de construcción del micro cosmos infantil una emanación divida (del latín: exhalación) y desarrolla su "Pedagogía científica" como una teoría de una educación cósmica, fundamentada en los principios de la embriología, de la geología y de la ecología. Al final, el hormiguero le parece un modelo social ético, porque allí cada ser se dedica y se "sacrifica" no egoístamente a un objetivo comunitario elaborado por una geometría celestial.

LA EDUCACIÓN BANIDA DE LA SOCIEDAD

Para aprender la idea pedagógica banida de la sociedad relance, puede ser útil la indicación de uno de los textos pedagógicos de mayor efecto de la época post napoleónica, muchas veces llamada clásica, de la Reforma en el inicio del siglo XIX. En sus Discursos a la Nación Alemana, Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) define como objetivo de la educación nacional aprender a, "como Dios, sacrificar una vida inferior por una vida superior". En la nueva edición de esta obra, en 1944, Eduard Spranger acrecentó el siguiente comentario: "donde es dado al pueblo y Estado en real libertad". En la crítica contemporánea Herbart a los discursos de Fichte ya encontramos la notable objeción de que las generaciones más antiguas no pueden ser sacrificadas a propósito en pro de las futuras en nombre de un plano de mundo filosófico. Él declara que la educación, esencialmente, no puede ser subordinada a la política y que la generación adolecente no puede ser instrumentada por un objetivo sociopolítico que posiblemente nunca ocurra o que sea alcanzado por la actual generación. El argumento afecta todas las pedagogías, que estén unilateralmente al servicio de una colectividad – pasado, presente, futuro o utópico – que entienda la educación (unidimensional) como obra de la sociedad. Estas pedagogías se exhiben en vestes restaurativas, conservadoras, progresivas, revolucionarias o solo convencionales. Émile Durkheim (1858-

1917) se destaca como uno de los más importante representantes de ésta pedagogía. Durkheim, uno de los fundadores de la sociología como ciencia y el padre dominante de la Pedagogía en Francia, se apoya en el positivismo de su conterráneo Auguste Comte (1798-1857) y en su ley de tres estados del conocimiento humano – de la teología, que acepta todas las situaciones como consecuencia de seres súper naturales, pasando por la metafísica, en la cual fuerzas abstractas (por ejemplo, el libre arbitrio) asumen el lugar de seres súper naturales, hasta la ciencia positiva, que explica los hechos observados únicamente por medio de la inter relación entre las ocurrencias y las decurrentes leyes. Con base en eso, Durkheim percibe la educación puramente como "Hecho social". Teniendo en vista la historia de la Pedagogía, el atribuye normalmente pedagogía apenas a la consciencia colectiva (*conscience collective*), en que se reúne contenidos de fe, costumbres religiosos, reglas morales, provisiones legales, etc. Theodor W. Adorno comentó esa colocación normativa de Durkheim con la perspicacia que le es propia: "Durkheim asume los valores sancionados colectivamente, equipara su colectividad a su objetividad, se eximiendo así de la cuestión cuanto a la posibilidad en la moral". (Introducción a Durkheim: *Sociología y Filosofía*, 1976, p. 22). De hecho, Durkheim niega cualquier moral que no tenga su origen en la sociedad, y llega hasta mismo afirmar que jamás otra moral, que no aquella que el respectivo estado social de la época exige, inherente a la naturaleza de la sociedad, significa abnegar a la sociedad y, con esto así mismo" (*Sociología y Filosofía*, p. 88). Para Durkheim, la colectividad no representa apenas una única – y máxima – autoridad moral; también es ella la que torna el Hombre humano. La frase decisiva (y que indudablemente recuerda un Rousseau resumido) reza: "lo que realmente nos torna un ser humano es lo que somos capaces de asimilar de la totalidad de las ideas, sentimientos, contenidos de fe y normas de comportamiento, que llamamos civilización" (A. a. O., p.108).

Este modo de pensar se intensifica bajo la forma de pedagogías políticas – sean estas fascistas, populistas, nacional socialistas o socialista estatales – y se transforman de teoría en ideología y de orientación en doctrinización en nombre de hipótesis de totalidades naturales o sociales, que las prácticas pedagógicas procuran instrumentar como su ejecutiva. Giuseppe Catalfamo (1921-1989) estableció una distinción lúcida entre el *filosofar* sobre la *educación* y su *ideologización* en "Pedagogía Ideológicas". En cuanto aquello que permanece abierto y crítico estas se concretan en aparatos de pensamientos sociales (*Ideología y Educación*, 1984). Con base a una objetivación política ideológica, lo existente es criticado rechazado porque él aparentemente impide la "verdadera" libertad y la "genuina" emancipación. En oposición a una Pedagogía llamada formalista, subjetivista o individualista, la educación de un "nuevo" Hombre es legitimada y abordada con base en una visión de sociedad muy clara desde el punto de vista del contenido. Esa imagen de socialistas utópicos (Robert Owen, Pierre Joseph Proudhon, entre otros) se entiende hasta las pedagogías totalitarias de estado y partido del siglo XX (comunismo soviético, socialismo nacional alemán, fascismo italiano, y otras lugares). Una educación dirigida por el partido o por la doctrina de estado no requiere una fundamentación filosófico pedagógico; ella ahoga la idea de autodeterminación del Hombre, es la educación básicamente que se deshace en orden y disciplina. Ernst Krieck (1882-1947) el principal pedagogo del socialismo nacional, fue especialmente inexorable el carácter ideológico de la educación: la vida del individuo sólo adquiere sentido dentro de la comunidad, siendo que Krieck tenía en mente una comunidad racial fundamentada en la sangre, de la cual se origina la unidad de sentimientos, deseos y acciones. A medida en que esa unidad se torna realidad, ella borra las singularidades y diversidades individuales y sólo deja las diferencias que son esenciales a la sobrevivencia del grupo. Peter Petersen (1884-1952), cuyo Plano de Jena hoy es considerado un proyecto escolar democrático, pertenece

a ése ámbito de ideas, porque su programa pedagógico, el de educar al individuo en la comunidad, por la comunidad y para prestar servicios a la comunidad – el individuo no es nada, la comunidad es todo -, no visa personas individualmente singulares y auto determinantes, pero busca producir personalidades vueltas a la sociedad. Teniendo en cuenta que su concepto de comunidad era incierto e indefinido, y como Ralph Dahrendorf lo enumeró como uno de los ingredientes de la "ideología alemana", Petersen pudo desarrollar su Plano de Jena en la República de Weimar, servil al socialismo nacional y practicar en la RDA. Lo que también causa extrañeza desde el punto de vista antropológico es su tripartición de los hombres: la masa inferior de los tipos viscerales, el tipo medio de los relativamente pasivos y la pequeña camada de los activos, que él también llama como minúsculo círculo del "Führer". En cuanto a estos poseen la capacidad de tener una visión general y nos enseñan a ver las cosas de otra manera, la gran masa humana no es nada más allá de "viseras, no dispensables como ellas, pero su vida consiste en adquirir para atiborrarse y llenar la cara, jugar y bailar, prostitutas y niños" (*Pedagogia General*, 1924, p. 261).

René König concentró el pensamiento iniciado por Durkheim de *educación como socialización* en el concepto del Hombre como portador de papeles sociales. Hasta hoy los intentos de pensar la educación en términos sociológicos beben del concepto de papel social, introducido por Georg Simmel, en 1908. La transposición de la metáfora teatral para la sociedad se inspiró en la noción de que la sociedad sería un armado de normas de comportamiento, en que "ciertas uniformidades, regularidades de la acción [son] premiadas por ser obligatorias y compulsorias". Papeles sociales esencialmente poseen una naturaleza colectiva y representan, como dijo Heinrich Popits, "una piel confeccionada (*Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie* [Concepto del papel social como elemento de la teoría sociológica], 1967, p.8 y 11). Una vez que, según Simmel, en la

percepción social, nosotros no aprendemos lo otro en su finalidad real, quizás individual, pero sólo avanzamos en su generalización social como portador de papeles sociales, esa obliteración del singular no podrá hacernos olvidar que el portador de papeles es mucho más que un portador de sus papeles. Como ya dice la palabra actor, él "desempeña" su papel pero no lo "es".

En el siglo XX, el concepto del papel social asumió gran importancia, de dos maneras bien distintas, para la reinterpretación de la idea pedagógica: primero, en la versión "posicional" que remonta al antropólogo cultural norteamericano Ralph Linton (primero en 1936), después, en la relación "personal" decurrente de George Herbert Mead (primero en 1934). Para Linton y, después de él, para Talcott Parsons, Robert Merton y Ralph Dahrendorf, el papel social consiste en un par de posturas, valores y comportamientos, que la sociedad atribuye al detentor del papel social y espera de él. En ése ámbito, Merton invirtió el concepto de alienación en oposición a Rousseau, Hegel y Marx; él no se refería a la entrega de la persona – alienada de sí misma – a las exigencias sociales externas, pero a ese individuo autónomo que resiste a esas expectativas externas. Con eso, él vació y enterró la idea pedagógica de la autodeterminación del Hombre. Para Mead y para la interacción simbólica por él fundada, el papel social gana menos destaque que quien desempeña el papel. Al revés de lo que ocurre con Parsons y Merton, una composición creativa de las interacciones sociales y la ocurrencia de expectativas de papeles no institucionalizadas no son vistas como una amenaza para la estabilidad del sistema social, pero sí como un marco específico de la acción e interacción humanas. Ése concepto de papeles puede ser llamado como interaccionista, porque la anticipación del comportamiento de otro (*taking the role of the other*) confluye con la creación de la propia acción. Eso hace con que el pensamiento reflexivo y la intencionalidad con propósito sean expresamente integrados en la

acción por el papel. Así, para la interacción simbólica y para los pensadores relacionados, no es la conformidad con el papel que se transformó en tema central y pedagógico, pero, por el contrario, el distanciamiento del papel. Jürgen Habermas (nacido en 1929) no entendió el concepto de distanciamiento del papel, en el sentido de déficit de socialización, como falta de identificación con el papel, pero, por el contrario, como expresión de una postura crítica reflexiva a la idea pedagógica en el sentido de la emancipación humana y de la autodeterminación personal.

LA EDUCACIÓN A SERVICIO DE LA PERSONA

La idea pedagógica fue reformulada en el siglo XX; los hechos naturales y las condiciones sociales de la educación no eran negados, por el contrario, eran examinados y analizados con creciente intensidad y diferenciación; al mismo tiempo, se vio la absolutización de la naturaleza y de la sociedad en su unilateralidad y unidimensionalidad pedagógica. El pensamiento antropológico pedagógico tampoco se quedó satisfecho con el simple cruzamiento entre una perspectiva "naturalista" y una "socialista", en el que el individuo resultaba de la intersección entre sus "inclinaciones naturales" y las "influencias del ambiente" que lo bombardean – ambas grandezas no pueden ser cosificadas y mucho menos medidas con precisión. Esa noción tampoco fue capaz de eliminar la falta de comodidad del Hombre, que siempre lo acomete, cuando él debe entenderse sólo con el producto de la inclinación y del ambiente, sacrificar la idea de libertad y entregarse, indefenso, a una determinación por terceros.

La reformulación de la idea pedagógica se basó tanto en la estructuración del trío complementario – naturaleza, sociedad y Yo – que atribuyó a la naturaleza y a la sociedad *condiciones* contingentes y confirió a la actividad del Yo el significado de un

principio fundamentado. Esa asociación *del Yo como principio y de la naturaleza y sociedad como condiciones es reunida en el concepto de la persona* y puede ser llamada de Pedagogía "personalista". El concepto "persona" remonta históricamente al pensamiento judaico cristiano, pero no precisa quedarse preso a él.

En la Pedagogía, el pensamiento personalista tomó cuerpo en el siglo XIX, principalmente con Schleiermacher, pero también con Antonio Rosmini (1797-1855), en Italia, con Henri Bergson (1859-1941) y Étienne Boutroux (1845-1921), en Francia, con Andrés Manjón (1846-1923), en España, y después, masivamente, en el personalismo pedagógico del siglo XX. La fecha oficial de nacimiento de ése personalismo fue la fundación de la revista "*Esprit*", en 1932, por Emmanuel Mounier (1905-1950), y su partida de nacimiento es el "Manifiesto Personalista", de 1936, también elaborado por Mounier. En él, Mounier declaraba: "Por personalismo se entiende cualquier doctrina y cualquier cultura que representa la primacía de la persona del Hombre en relación a las necesidades materiales y estructuras sociales que definen aquellos esfuerzos, que hoy buscan sus caminos más allá del fascismo, comunismo y del mundo burgués degenerado". Jean Lacroix definió el personalismo, que surgió en Francia y después se extendió principalmente por la cultura mediterránea, latinoamericana y del Este Europeo, como una anti ideología, identificando, así, un hecho muy importante: él creció de la crítica a las ideologías (adversas a las personas) hasta entonces vigentes del colectivismo social y del liberalismo capitalista; y él se tornó más aguzado por medio de los debates con las doctrinas contemporáneas, que quieren negar el valor de la persona y sujetarlo socialmente, política o pedagógicamente a un objetivo impersonal. Al final, con su libro Sí mismo como otro (publicado en alemán en 1996) y gracias a una revisión crítica de la filosofía analítica de la lenguaje, Paul Ricoeur confirió un perfil nuevo y convincente al pensamiento personalista.

Las tesis básicas del personalismo son tan simples como evidentes. El filósofo polonés Karol Wojtyla (1920-2005) las resumió en dos simple fórmulas: desde el punto de vista objetivo, el Hombre es un *alguien* que se distingue de los objetos, que son solamente un *algo*. Como persona, el Hombre posee *un libre advedrio y es maestro de sí mismo* (Amor y Responsabilidad, 1978, p. 13 y 16). Desde el punto de vista pedagógico, eso significa que: la educación presupone que el Hombre es primordialmente un agente, que puede conceptualizarse y conocerse como causante de sus acciones; según, la acción humana se entiende como interacción o – en el sentido aristotélico – como praxis; no hay ninguna acción humana que no se refiera a padrones morales; la acción para el ejercicio del poder sobre otros agentes siempre tiene a alguien que sufre como oponente, lo que es expresado en el más elemental conocimiento ético, la llamada regla de oro. Una Pedagogía personalista parte de ésos axiomas que no fueron establecidos a priori, pero que son adquiridos con la experiencia. Ellos sirven de padrones para las acciones e interacciones educacionales en las respectivas condiciones contingentes. Ser persona nunca puede ser realizado en términos absolutos, sólo aproximativos. Eso también define los límites de la educación.

En su Pedagogía personalista, en el sentido estricto de la palabra, o sea, partiendo del *primum* de la persona, Giuseppe Flores D´Arcais (1908-2004) toma la autoconsciencia interna como punto de partida. A partir de ahí, el individuo se constituye persona en las cuatro experiencias, como Yo (interioridad), usted (sociabilidad), cognitivo (teoría) y agente (praxis). Educación significa, entonces, la ayuda dada a un adolescente para que él pueda realizar su ser persona de manera que al individuo sea posibilitada la totalidad de ésa experiencia y al Hombre como sujeto de su educación, la construcción equilibrada de sí mismo.

El circulo de la idea pedagógica se cierra con un modelo de persona, que vincula el pensamiento pedagógico a sus raíces antiguas y judaico cristianas, sin obliterar cada una de las marcas del camino por el cual el recorrido histórico pasó, casi retirando eso de la historia de la pedagogía. Dando seguimiento a la idea inmemorable de la Creación del Hombre a la *imagen y semejanza* de un Dios Creador personal, que se distingue por la razón, libertad y lenguaje, ésa Creación puede ser entendida en principio como una impresión pasiva, que reviste al Hombre, potencialmente, con las tres siguientes características: El Hombre *posible* es capaz de organizar su vida de manera racional, libre y comunicativa y de determinarla. El objetivo de tornarse persona es – dicho en un lenguaje anterior a Rousseau, de él y después de él – permitir que ése Hombre posible se *realice*. Esa realización ocurre cuando el Hombre hace uso de su razón, libertad y lenguaje y se torna realmente (y no sólo potencialmente) un ser cada vez más racional, libre y comunicativo. En ése sentido, la educación es una ayuda, a la cual el Hombre tiene derecho del primero al último momento de su vida, para que él se realice, paso a paso, ese proceso de tornarse persona, es decir, transferir una mera posibilidad en realidad vivida concretamente. En el futuro, tampoco será posible ejecutar esa educación tecnológicamente, y la Pedagogía debe concientizarse de los límites y cautelas que la experiencia enseña y prepara. Marian Heitger hasta definió como test decisivo de cualquier educación digna, que ella esencialmente siempre debe poder fracasar. Cuando ella no pueda hacerlo más, ella habrá perdido no solamente su carácter pedagógico, pero también humano.

Bibliografía

Más informaciones sobre estos autores, épocas, conceptos y problemas puden ser encontrados en: BÖHM, Winfried. Wörterbuch der Pädagogik (Diccionario de Pedagogía). 16.ed. Stuttgart:[s.n.], 2005.

ABELLÁN, José Luis. La edad de oro (Siglo XVI). Madrid: [s.n.], 1979. 2 ts.

ADLER, Mortimer J. *Reforming Education.* Londres: [s.n.], 1990.

BALLAUFF, Theodor; SCHALLER, Klaus. *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung.* Freiburg: [s.n.],1969-73. 3 ts.

BENNER, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik.* 4. ed. Weinheim: [s.n.], 2001.

BENNER, Dietrich; KEMPER, Herwart. *Theorie und Geschichte der Re-formpädagogik.* Weinheim: [s.n.], 2003. 3 partes.

BLAB, Josef Leonard. *Modelle Pädagogischer Theoriebildung.* Stutt-gart: [s.n.], 1978. 2 ts.

BÖHM, Winfried. *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem.* 2. ed. Würzburg: [s.n.], 1995.

BÖHM, Winfried. *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person.* Bad Heilbrunn: [s.n.], 1997.

BÖHM, Winfried (Ed.). *Pädagogik, wozu und für wen?* Stuttgart: [s.n.], 2002.

BÖHM, Winfried. *Teoria y praxis.* Pátzcuaro: [s.n.], 1991.

BÖHM, Winfried. *Pedagogía masculina – Educación femenina?* Washington: [s.n.], 1993.

BÖHM, Winfried. *Theory, practice, and the education of the person.* Washington: [s.n.], 1994.

BÖHM, Winfried. *Teoria y practica. El problema básico de la pedagogía.* Madrid: [s.n.], 1995.

BÖHM, Winfried. *Qué significa educar cristianamente?* Córdoba: [s.n.], 2002.

BÖHM, Winfried. *Educar para ser persona.* Córdoba: [s.n.], 2005.

BÖHM, Winfried. *Ezbozos para una pedagogía personalista.* Villa María: [s.n.], 2009.

BÖHM, Winfried; SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia.* Bogotá: [s.n.], 2004.

BÖHM, Winfried; SCHWEIZER, Margarita. *La Universidad: Experiencia- Reflexión – Acción.* Villa María: [s.n.], 2009.

BOLLE, Rainer. *Jean-Jacques Rousseau.* Münster: [s.n.], 1995.

BRINKMANN, Wilhelm; PETERSEN, Jörg (Eds.). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik.* Donauwörth: [s.n.], 1998.

CAPITAN DIAZ, Alfonso. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa.* Madrid: [s.n.], 1984-86. 2 ts.

CATALFAMO, Giuseppe. *L´ideologia e l´educazione.* Messina: [s.n.], 1980.

CATALFAMO, Giuseppe. *Ideologie und Erziehung.* Würzburg: [s.n.], 1984.

COAN, Richard W. *Hero, Artist, Sage or Saint?* New York: [s.n.], 1977.

FLORES D´ ARCAIS, Giuseppe. *Aportes para una pedagogía de la persona.* Washington: [s.n.], 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: [s.n.], 1970-1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza.* Buenos Aires: [s.n.], 2002.

HEITGER, Marian. *Bildung als Selbstbestimmung.* Paderborn: [s.n.], 2004.

LITT, Theodor. *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems.* 12. ed. Stuttgart: [s.n.], 1965.

METELLI DI LALLO, Carmela. *Análisis del discurso pedagógico.* Padova: [s.n.], 1966.

MOUNIER, Emmanuel. *Le personnalisme.* Paris: [s.n.], 1949-2007.

OELKERS, Jürgen *Die grobe Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert.* Darmstadt: [s.n.], 1989.

OKSENBERG RORTY, Amélie. *Philosophers on education.* London-New York: [s.n.], 1998.

PASSMORE, John. *The perfectibility of man.* London: [s.n.], 1970.

PASSMORE, John. *Der vollkommene Mensch. Eine Idee im Wandel von drei Jahrtausenden.* Stuttgart: [s.n.], 1975.

WALTRAUD Harth-Peter; WEHNER, Ulrich; GRELL, Frithjof (Eds.). *Prinzip Person. Über den Grund der Bildung.* Würzburg: [s.n.], 2002.

QUINTANA CABANAS, José Maria. *Teoria de la educación.* Madrid: [s.n.], 1995.

QUINTANA CABANAS, José Maria. *Las creencias y la educación.* Barcelona: [s.n.], 2001.

SCHEUERL, Hans. *Pädagogische Anthropologie*. Stuttgart: [s.n.], 1982.

SOËTARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Genève: [s.n.], 1989.

SPECK, Josef (Ed.). *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. Stutt-gart: [s.n.], 1978. 3 ts.

STURMA, Dieter (Ed.). *Person*. Paderborn: [s.n.], 2001.

TARNAS, Richard. *Idee und Leidenschaft. Die Wege des westlichen Denkens*. Hamburg: [s.n.], 1997.

TARNAS, Richard. *The Passion of the Western Mind*. New York: [s.n.], 1991.

TENORTH, Heinz-Elmar (Ed.). *Klassiker der Pädagogik*. Munique: [s.n.], 2003. 2 ts.

Impreso por orden de
EDUVIM
Octubre 2010

Carlos Pellegrini 211 P.A.
Tel: 0353 - 4539145
Villa María - Córdoba
www.eduvim.com.ar
Universidad Nacional de Villa María